

# **Representações da cultura espanhola em manuais de ELE: uma análise de dois manuais de 7<sup>o</sup> e 11<sup>o</sup> anos**

**Versão definitiva após defesa**

**Bruna Fernanda Costa Madaleno**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Ensino de Português e de Espanhol no 3<sup>o</sup> ciclo do Ensino  
Básico e no Ensino Secundário**  
(2<sup>o</sup> ciclo de estudos)

Orientadora: Profa. Doutora Ana Rita Carrilho

**Covilhã, julho de 2020**



# Dedicatória

Fernando Pessoa afirmou, acertadamente, que “o perene é um desejo” pois, ao longo da vida, almejamos a eternidade das pessoas que estimamos. Contudo, tal como tinha consciência o poeta português, infelizmente, “o eterno é uma ilusão” sendo a vida apenas “um intervalo”. E, se conseguimos definir a efemeridade da vida, existem palavras cujo significado se torna verdadeiramente difícil de explicar, principalmente, quando as colocamos no contexto sentimental. Não hesitei, em nenhum momento, colocar “avô” nos lugares cimeiros da lista dessas palavras. Para mim os avós são uma parte importante da nossa história. Por felicidade, a vida permitiu-me construir uma máquina do tempo, a qual denomino de *memórias*, onde meu avô estará para sempre. Por isso, dedico o presente trabalho ao meu avô Zé, pois para o realizar foi necessário interesse, empenho, sacrifício, cuidado, responsabilidade e paixão, princípios e valores que o meu avô me prestou desde que me formei como ser humano.

*E deitada no teu colo  
O mundo era meu  
Só me resta o consolo  
De que aí no céu  
Exista uma nuvem com nome de Avô*  
Carolina Deslandes

# Agradecimentos

O findar de uma etapa, para além de traduzir a conclusão de um ciclo e o início de outro, suscita, no ser humano, divergentes emoções. Se, por um lado, desperta curiosidade e ânsia, mas também receio, de viver novas jornadas, em contrapartida, incita à contemplação do caminho percorrido que conduziu ao término de determinado período. Escrever a presente dissertação é a evidência do final da história deste 2º ciclo de estudos universitários. Como todas as narrativas, esta história tem uma personagem principal e personagens secundárias que permitiram a produção desta narração da vida real. Considero-me a protagonista porque o meu interesse e dedicação escreveram os vários capítulos desta história. Contudo, as pessoas que pertencem e fazem parte da minha vida foram imprescindíveis para a evolução e conclusão da mesma. Por este motivo, dirijo, com agrado e alegria, algumas palavras de agradecimento às personagens secundárias da minha narrativa.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais pelos esforços que empregam, diariamente, para me fazerem feliz o que significa, conseqüentemente, que tenho de lhes agradecer a possibilidade que me ofereceram de ter ingressado e concluído os estudos universitários na UBI. Tenho também de agradecer a esta instituição porque me forneceu a oportunidade de aprender e especializar-me, numa área que desde sempre me despertou gosto e interesse, com professores que apresentaram a sua sabedoria em todas as aulas que lecionaram. Relativamente ao corpo docente quero enaltecer a Professora Doutora Rita Carrilho, minha orientadora, primeiramente, pela proposta que deu origem ao tema do presente trabalho. Neste sentido, necessito de lhe agradecer desde a fase preliminar até à fase final, pois a sua orientação e acompanhamento foram imprescindíveis para a realização desta dissertação. Ainda no que concerne ao corpo docente não posso deixar de agradecer à Dr.<sup>a</sup> Alice Carrilho e à Dr.<sup>a</sup> Verónica Cruz, professoras orientadoras da Escola Secundária Quinta das Palmeiras, por presentear-me o estágio pedagógico com dois modelos de docência distintos, mas de qualidade e com as quais foi possível estabelecer uma relação afável. Para terminar, tenho de agradecer aos meus colegas estagiários, que considero também amigos, pelo trabalho de cooperação, companheirismo e pelos bons momentos que passámos juntos, certamente que continuarão a fazer parte da minha vida como os restantes amigos que me acompanham desde sempre e aos quais também quero de agradecer por fazerem jus ao conceito de ‘amizade’.



## **Resumo**

O manual escolar, ao longo da sua história, tem reunido várias funções que se conservaram até ao presente. Contudo, o livro didático tem sido, nos últimos anos, bastante questionado, debatendo-se, hodiernamente, o espaço e a importância que este tem, ou deveria ter, no processo de ensino/aprendizagem. No que concerne às disciplinas em que se leciona uma língua estrangeira, o manual escolar é, efetivamente, uma ferramenta didática de que professores e alunos dispõem e utilizam. À luz de tudo isto, revela-se pertinente realizar uma reflexão sobre o seu potencial. Na presente dissertação discorrer-se-á sobre o manual escolar, observando a existência de uma componente essencial e intrínseca à aprendizagem de línguas estrangeiras, ou seja, a cultura. Tal significa que será associada ao compêndio escolar a componente cultural, aferindo a sua presença nesta ferramenta didática e, por conseguinte, perceber em que medida este contribui para a aquisição de conhecimentos concernentes à cultura espanhola. Todavia, para que o manual escolar e a componente cultural possam estabelecer uma relação de complementaridade, é imprescindível compreender, primeiramente, em que consiste competência cultural e intercultural e qual é a presença destas competências no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Seguir-se-á a exposição de uma breve história do manual escolar e do papel que este assume na sala de aula. A compreensão destas matérias é elementar para a realização fidedigna de uma análise qualitativa da presença de conteúdos culturais em dois manuais escolares de espanhol LE que o presente trabalho tem como objetivo estudar.

## **Palavras-chave**

Competência comunicativa; competência cultural; competência intercultural; estereótipos; análise de manuais; espanhol língua estrangeira

# Resumen

El manual escolar, a lo largo de su historia, ha ido reuniendo una serie de funciones que se han conservado hasta el presente. Sin embargo, el libro didáctico ha sido, en los últimos años, bastante cuestionado debatiéndose, actualmente, el espacio y la importancia que este tiene, o debería tener, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo que respecta a las asignaturas en las cuales se enseña una lengua extranjera, el manual escolar es, efectivamente, una herramienta didáctica de la que disponen y que utilizan profesores y alumnos. Por estos motivos, se revela pertinente realizar una reflexión sobre su potencial. La presente disertación discurrirá sobre el manual escolar, observando la existencia de un componente esencial e intrínseco al aprendizaje de lenguas extranjeras, o sea, la cultura. Esto significa que se asociará al manual escolar el componente cultural, analizando su presencia en esta herramienta didáctica y, por consiguiente, entender en qué medida este contribuye a adquisición de conocimientos concernientes a la cultura española. Pero, para que el manual escolar y el componente cultural puedan establecer una relación de complementariedad, es imprescindible comprender, primeramente, en qué consiste la competencia cultural y la intercultural y cuál es la presencia de estas competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. La exposición irá seguida de un breve historial del manual escolar y del papel que este asume en las aulas. Comprender estas materias es fundamental para la realización fidedigna de un análisis, cualitativo, de la presencia de los contenidos culturales en dos manuales escolares de español LE que el presente trabajo tiene como objetivo estudiar.

## Palabras clave

Competencia comunicativa; competencia cultural; competencia intercultural; estereotipos; análisis de manuales; español lengua extranjera



# Índice

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	iv
Resumo .....	v
Resumen.....	vi
Lista de Figuras .....	xi
Lista de Tabelas.....	xiv
Lista de Acrónimos.....	xvi
Introdução .....	18
1ª parte: Enquadramento teórico .....	21
Capítulo 1: O desenvolvimento da competência cultural e intercultural no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.....	21
1.1 Competência comunicativa.....	23
1.2. Competência cultural, intercultural e sociocultural / sociolinguística .....	28
1.3. A presença da componente cultural no processo de ensino/aprendizagem.....	37
1.4. A componente cultural como fator de motivação.....	46
1.5. Os estereótipos.....	51
Capítulo 2: Os manuais.....	60
2.1. Breve história do manual escolar.....	61
2.2. O papel do manual escolar .....	64
2.3. O manual de língua materna e o manual de língua estrangeira .....	72
2.4. A presença da cultura nos manuais de ELE .....	80
Capítulo 3: Estudo empírico .....	88
3.1. Apresentação do estudo.....	88
3.2. Metodologia de investigação.....	89
3.3. Objetivos e critérios de análise .....	92
3.4. Apresentação dos manuais .....	95
3.5. Descrição e análise de unidades seleccionadas .....	97
3.5.1 Descrição e análise do conteúdo cultural no manual <i>¡Ahora español! 1</i> .....	97
3.5.2 Descrição e análise do conteúdo cultural no manual <i>Endirecto.com2</i> .....	126
3.6 Conclusões da análise .....	162
2ª parte - Relatório da prática pedagógica .....	170
Capítulo 1: Prática pedagógica.....	170
Introdução .....	170

1.1	A Escola.....	171
1.2	O Núcleo de Estágio.....	173
1.3	As turmas.....	174
1.3.1	As turmas de Português.....	174
1.3.2	As turmas de Espanhol.....	176
Capítulo 2: Aulas observadas.....		179
2.1.	Aulas observadas de Português e planificação das unidades didáticas .....	179
2.1.1	Primeiro período .....	180
2.1.2	Segundo período .....	183
2.1.3	Terceiro período.....	188
2.2.	Aulas observadas de Espanhol e planificação das unidades didáticas .....	188
2.2.1	Primeiro período .....	189
2.2.2	Segundo período .....	193
2.2.3	Terceiro período.....	198
Capítulo 3: Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.....		201
3.1.	Dia Europeu das Línguas .....	201
3.2.	Dia das acessibilidades .....	202
3.3.	Día de la Hispanidad.....	202
3.4.	Día de los Muertos.....	203
3.5.	Marcha contra a violência no namoro.....	204
3.6.	Do Prado às Palmeiras .....	204
3.7.	Natal.....	205
3.8.	Substituição da Professora Orientadora de Espanhol .....	207
3.9.	Clube de Leitura e Escrita Criativa - “Letras Iluminadas” .....	207
3.10.	Sarau Palmeiras D’ouro .....	209
3.11.	Concurso Nacional de Leitura.....	209
3.12.	Dia de São Valentim.....	209
3.13.	Clube Jogos para aprender + .....	210
3.14.	Erasmus +.....	211
3.15.	Semana da Leitura .....	212
Capítulo 4: Reflexão sobre a prática pedagógica.....		214
4.1.	Reflexão sobre o estágio pedagógico de Português.....	215
4.2.	Reflexão sobre o estágio pedagógico de Espanhol.....	218
Conclusão .....		221
Bibliografia .....		225
Anexos.....		234



# Lista de Figuras

Figura 1- <i>¡Ahora español! 1</i> - p. 7.....	100
Figura 2- <i>¡Ahora español! 1</i> - p. 6 .....	100
Figura 3- <i>¡Ahora español! 1</i> - exerc. 1, p. 35.....	103
Figura 4- <i>¡Ahora español! 1</i> - exerc. 1a, p. 40 .....	104
Figura 5- <i>¡Ahora español! 1</i> - exerc. 2, p. 46 .....	105
Figura 6- <i>¡Ahora español! 1</i> - exerc. 5, p. 67 .....	110
Figura 7- <i>¡Ahora español! 1</i> - exerc. 1, p. 62.....	111
Figura 8- <i>¡Ahora español! 1</i> - exerc. 1, p. 82 .....	114
Figura 9- <i>¡Ahora español! 1</i> - exerc. 4 p. 76 .....	115
Figura 10- <i>¡Ahora español! 1</i> - exercs. 1/ 2, p. 83 .....	116
Figura 11- <i>¡Ahora español! 1</i> - exerc. 3, p. 89.....	117
Figura 12- <i>¡Ahora español! 1</i> - exerc. 1, p. 95.....	120
Figura 13- <i>¡Ahora español! 1</i> - exerc. 2, p. 157 .....	121
Figura 14- <i>¡Ahora español! 1</i> - exerc. 1, p. 134 .....	122
Figura 15- <i>¡Ahora español! 1</i> - exerc. 4, p. 135.....	122
Figura 16- <i>¡Ahora español! 1</i> - exerc. 6, p. 145.....	124
Figura 17- <i>Endirecto.com 2</i> - exerc. 1, p. 6 .....	127
Figura 18- <i>Endirecto.com 2</i> - exerc. 1, p. 7 .....	127
Figura 19- <i>Endirecto.com 2</i> - exerc. 5, p. 13 .....	128
Figura 20- <i>Endirecto.com 2</i> - exerc. 1a, p. 30 .....	129
Figura 21- <i>Endirecto.com 2</i> - exerc. 1b, p. 30.....	130
Figura 22- <i>Endirecto.com2</i> – exerc. 5, p. 19 .....	130
Figura 23- <i>Endirecto.com2</i> - exerc. 7, p. 19 .....	131
Figura 24- <i>Endirecto.com2</i> - exerc. 2, p. 18 .....	132
Figura 25- <i>Endirecto.com 2</i> - exerc. 1, p. 32.....	135
Figura 26- <i>Endirecto.com2</i> - exerc. 2b, p. 34.....	136
Figura 27- <i>Endirecto.com2</i> - exerc. 2d, p. 34.....	136
Figura 28- <i>Endirecto.com2</i> - exerc. 3, p. 34.....	137
Figura 29- <i>Endirecto.com 2</i> - exerc. 1, p. 56 .....	141
Figura 30- <i>Endirecto.com2</i> - exerc.1, p. 60.....	145
Figura 31- <i>Endirecto.com2</i> - exerc. 7, p. 71 .....	149
Figura 32- <i>Endirecto.com2</i> - exerc. 1, p. 73.....	150
Figura 33- <i>Figura 33- Endirecto.com2</i> - exercs. 1/2/3, pp. 110-111 .....	151
Figura 34- <i>Endirecto.com2</i> - exerc. 3, p. 118.....	152

Figura 35- <i>Endirecto.com2</i> - exerc. 5, p. 121.....	156
Figura 36- <i>Endirecto.com2</i> - exerc. 1, p. 160 .....	157
Figura 37- Escola Secundária Quinta das Palmeiras.....	173
Figura 38- <i>Mentimeter</i> “Farsa de Inês Pereira” .....	181
Figura 39- Cadáver esquisito <i>Farsa de Inês Pereira e Auto da Barca do Inferno</i> .....	183
Figura 40- Atividade de Escrita Criativa .....	185
Figura 41- <i>O Desejado regressa a Portugal</i> .....	187
Figura 42- Jogo <i>¿Quién es quién?</i> .....	190
Figura 43- Ficha de trabalho <i>Los colores</i> .....	191
Figura 44- Jogo <i>Dominó</i> .....	192
Figura 45- Revistas espanholas.....	195
Figura 46- Atividade musicada .....	196
Figura 47- Jogo <i>Tiendapolio</i> .....	197
Figura 48- Jogo <i>STOP</i> .....	200
Figura 49- Dia Europeu das Línguas .....	201
Figura 50- Dia das acessibilidades.....	202
Figura 51- <i>Día de la Hispanidad</i> .....	203
Figura 52- <i>Día de los muertos</i> .....	203
Figura 53- Marcha contra a violência no namoro.....	204
Figura 54- Natal (Núcleo de Estágio) .....	205
Figura 55- Natal (professores estagiários) .....	205
Figura 56- Natal (amigo secreto) .....	206
Figura 57- Natal ("Contos à Lareira").....	206
Figura 58- Clube de Leitura e Escrita Criativa (atividade 1º período) .....	208
Figura 59- Dia de São Valentim (sala dos professores).....	210
Figura 60- Dia de São Valentim (auditório do CTE) .....	210
Figura 61- Erasmus + (visita a Lisboa).....	212
Figura 62- Erasmus + (ESQP).....	212
Figura 63- Semana da Leitura (sala dos professores) .....	213
Figura 64- Semana da Leitura (workshop de escrita criativa).....	213





# Lista de Tabelas

Tabela 1- Escalamento de níveis para os aspetos da competência sociolinguística .....	36
Tabela 2- Funções do manual didático relativas ao professor (Junior & Régnier, 2008:8 citados em Viseu, Fernandes & Gonçalves, 2009:3181).....	68
Tabela 3 - Objetivos globais da disciplina de Espanhol para o final do 3º Ciclo (Ministério da Educação, 2018b).....	74
Tabela 4- Unidades temáticas em análise .....	93
Tabela 5- Suportes para a apresentação de conteúdos culturais - Unidade 0 - <i>iAhora español! 1</i> .....	98
Tabela 6- Suportes para a apresentação de conteúdos culturais - Unidade 2 - <i>iAhora español! 1</i> .....	101
Tabela 7- Suportes para a apresentação de conteúdos culturais - Unidade 3- <i>iAhora español! 1</i> .....	107
Tabela 8- Suportes para a apresentação de conteúdos culturais - Unidade 5 - <i>iAhora español! 1</i> .....	109
Tabela 9- Suportes para apresentação dos conteúdos culturais - Unidade 6 - <i>iAhora español! 1</i> .....	112
Tabela 10- Suportes para apresentação de conteúdos culturais - Unidade 7 - <i>iAhora español! 1</i> .....	118
Tabela 11- Suportes para a apresentação de conteúdos culturais - Unidade 11 - <i>iAhora español! 1</i> .....	125
Tabela 12- Suportes para a apresentação de conteúdos culturais - Unidade 1 - <i>Endirecto.com2</i> .....	133
Tabela 13- Suportes para a apresentação de conteúdos culturais - Unidade 2 - <i>Endirecto.com2</i> .....	138
Tabela 14- Suportes para a apresentação de conteúdos culturais - Unidade 3 - <i>Endirecto.com2</i> .....	142
Tabela 15- Suportes para a apresentação de conteúdos culturais - Unidade 4 - <i>Endirecto.com2</i> .....	147
Tabela 16- Suportes para apresentação de conteúdos culturais - Unidade 7 - <i>Endirecto.com2</i> .....	154
Tabela 17- Suportes para apresentação de conteúdos culturais - Unidade 10 - <i>Endirecto.com2</i> .....	160



# Lista de Acrónimos

CTE	Centro Tecnológico em Educação
ELE	Espanhol língua estrangeira
ESQP	Escola Secundária Quinta das Palmeiras
LM	Língua Materna
L1	Língua Primeira
L2	Língua Segunda
LE	Língua Estrangeira
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PICI	Plan Curricular del Instituto Cervantes
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas



# Introdução

A escola assume um papel primordial e imprescindível na formação do indivíduo, por este motivo, a UNESCO qualifica esta instituição como uma das principais da sociedade (UNESCO, 2007:12 citada em Neuner, 2012:11). Assumindo esta perspectiva, os estabelecimentos de ensino que acolhem, quotidianamente, vários e distintos grupos sociais detêm a tarefa de “developing the potential of the learners through transmission of knowledge and the creation of competencies, attitudes and values that empower them for life in society” (UNESCO 2007:12 citada em Neuner, 2012:11). Neste sentido, a escola tem o compromisso social de proporcionar aos discentes uma formação científica, mas também social para que, deste modo, sejam asseguradas aprendizagens para a vida profissional, pessoal e de cidadania. Com efeito, constata-se que as escolas são espaços privilegiados, pois nestas instituições convivem professores, alunos e auxiliares que assumem funções sem as quais as instituições escolares, atualmente, não poderia funcionar. O contacto diário e contínuo entre todos estes indivíduos possibilita, aos discentes, estabelecer uma relação autónoma, crítica e construtiva com a cultura e as suas várias manifestações (Barbosa & Calil, 2002 citados em Linhares, Irineu, Silva, Figueredo e Sousa, 2014:118). Contrariamente às características físicas, a identidade cultural não é genética nem hereditária, esta é formada e desenvolvida no interior de uma comunidade e, por isso, a cultura não deve ser tomada como “uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais, mas sim tomá-la atravessando tudo aquilo que é do social” (Neto, 2003 citado em Godoy e Santos, 2014: 16). Este ponto de vista pode ser corroborado pelo facto de toda a ação social ser cultural, isto é, todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado (Hall, 1997 citado em Godoy e Santos, 2014: 16). Por conseguinte, estes sistemas ou códigos de significados dão sentido às ações de cada indivíduo e permitem interpretar ações alheias (Hall, 1997 citado em Godoy e Santos, 2014: 16). O espaço escolar é propício à prática e interpretação de atitudes e valores culturais, que podem ser realizadas inconscientemente. Não obstante, os valores culturais podem colocar-se em prática de forma consciente e voluntária em unidades curriculares em que esta componente tem, impreterivelmente, de ser trabalhada.

Neste contexto, abordam-se as disciplinas de línguas estrangeiras, nas quais “uma pedagogia sem cultura é uma pedagogia morta” (Jean, 1978:19 citado Leite, 2011:33). Neste sentido, no primeiro capítulo da presente dissertação, intitulado “O desenvolvimento da competência cultural e intercultural no processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira”, abordar-se-ão competências essenciais e que, atualmente, integram o currículo das línguas estrangeiras. A propósito deste tema pode e deve, neste momento do trabalho, deslindar-se que, de acordo com a abordagem comunicativa, é imprescindível que o aluno adquira determinados conhecimentos culturais da sociedade onde a língua-alvo é veicular para que, deste modo, consiga interagir com êxito em diferentes contextos de comunicação. Com efeito, constata-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira transcende os conhecimentos fonológicos, morfológicos, léxicos e sintáticos e, por essa razão, os alunos deverão desenvolver competências culturais, interculturais e

socioculturais/sociolinguísticas, competências estas que serão mencionadas na abordagem comunicativa e desenvolvidas na secção seguinte. Ao abordar estas competências pretende-se comprovar que a língua e a cultura mantêm uma estreita e inseparável relação, tal como é manifestado no *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (Conselho da Europa, 2001) ) e no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2008), onde é destacada a importância de transmitir ao falante não nativo uma realidade cultural, baseada nos conhecimentos, nas habilidades e nas atitudes que fomentam um modo de competência intercultural. Estes documentos de referência no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, serão apresentados, posteriormente à explanação das referidas competências, para demonstrar, considerando a união indissociável da língua e da cultura, a presença da componente cultural no processo de ensino/aprendizagem. Todavia, para além de se pretender demonstrar que o ensino das línguas estrangeiras não se pode realizar sem a abordagem dos conteúdos culturais, também se tencionará provar que a componente cultural é um fator de motivacional durante a aprendizagem de línguas estrangeiras. À luz de tudo isso, verificar-se-á que a aquisição da competência cultural é imprescindível por vários fatores, nomeadamente para que os alunos que tenham a capacidade completa de se integrar de forma adequada numa realidade distinta da sua e, conseqüentemente, consigam diminuir o choque cultural. Contudo, é inevitável que os indivíduos criem imagens positivas ou negativas da comunidade da língua-alvo o que origina, por conseguinte, a formação de estereótipos. No que respeita a este assunto, pretende-se discorrer sobre os aspetos positivos e negativos que os tópicos apresentam e quais os benefícios ou prejuízos de os referir e debater em sala de aula.

Neste enquadramento irá compreender-se que o conceito de cultura não abarca, somente, o conhecimento da história, da geografia ou da arte de um país, mas que engloba também aspetos da vida quotidiana como os costumes, as crenças ou as formas de comportamento de determinada comunidade. Neste sentido, o primeiro objetivo, da primeira parte do presente trabalho, relaciona-se com a observação e ênfase do papel que a cultura goza no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. E se, efetivamente, a cultura é um conteúdo reconhecido e valorizado nos documentos oficiais que orientam a aprendizagem de línguas estrangeiras, revela-se oportuno e significativo dissertar sobre o manual escolar, a ferramenta didática mais usada desde sempre no ensino. Deste modo, a segunda finalidade do presente trabalho confronta-se com a compreensão da importância do manual escolar. Para analisar esta questão será necessário expor a história deste material didático para, posteriormente, perceber a dimensão que assume para professores e alunos. Por conseguinte, tendo por base literatura de especialidade, no segundo capítulo, intitulado “Os manuais”, procurar-se-á apresentar e problematizar os papéis e funções dos manuais no contexto escolar distinguindo, ainda, as diferenças que caracterizam os manuais escolares de língua materna e os de língua não materna. Todavia, é, desde já, possível referir que o livro didático acompanha a história do ensino e que, por isso, tem desempenhado uma função central no processo educativo, quer pelo papel de mediador entre o currículo de cada disciplina, quer pela sua função de “legitimação cultural que veicula uma dada informação” (Zabalza, 1992 citado em Viseu, Fernandes & Gonçalves,

2009:3178). Considerando o papel e a relevância que o manual escolar assume no processo de ensino/aprendizagem, é, indubitavelmente, pertinente analisar a presença da componente cultural nos manuais escolares, pois, tal como já foi referido, este conteúdo é expressamente valorizado nos documentos oficiais. Neste sentido, ainda no capítulo 2, dedicar-se-á uma secção à presença de conteúdos culturais nos manuais de espanhol para estrangeiros e como são ali tratados.

A consumação deste enquadramento teórico é imprescindível para que a meta da primeira parte do presente trabalho seja executada de forma apropriada e fidedigna. Esta meta relaciona-se, diretamente, com o último objetivo do trabalho que dá título à presente dissertação e que pretende confrontar a componente cultural e o manual escolar. Com efeito, o capítulo 3, intitulado “Estudo empírico”, irá apresentar uma análise qualitativa dos conteúdos culturais de dois manuais escolares de espanhol, dirigidos a alunos portugueses. A primeira secção será dedicada à apresentação do estudo. Em seguida, será esclarecida a metodologia utilizada para a realização do mesmo e, posteriormente, serão expostos os objetivos e critérios da análise. Importa referir, ainda, que os manuais escolares em análise serão apresentados antes de se proceder à análise descritiva do conteúdo cultural de cada um deles. Neste sentido, depois da apresentação dos manuais, será elaborada uma descrição, dividida por manuais, dos conteúdos culturais presentes em cada uma das unidades em estudo. Na reta final, da primeira parte do presente trabalho, serão expostas as conclusões da análise.

Resulta significativo mencionar que estes dois manuais escolares foram utilizados durante a prática pedagógica. No que respeita, especificamente, a esta formação e preparação, sabe-se que é o primeiro contacto que um estudante no mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário tem com a sua futura profissão. Durante este tempo, por meio da observação e da participação na vida letiva, o professor estagiário tem a oportunidade de aprender no verdadeiro ‘campo de batalha’. Com efeito, o estágio pedagógico é uma contribuição essencial na formação de um professor, pois esta prática permite a compreensão real da vida escolar ao possibilitar o regresso à escola no papel de professor. Neste sentido, o ano de estágio adquire uma importância extrema e, por isso, é essencial apresentar, no presente trabalho, os acontecimentos destes meses. Primeiramente, é indispensável contextualizar a realidade onde este decorreu apresentando, deste modo, a instituição escolar, o núcleo de estágio e as turmas de Português e de Espanhol. Posteriormente a esta contextualização, seguir-se-á a descrição da prática pedagógica, mais precisamente das aulas observadas que, por uma questão de organização, se encontram divididas por disciplinas e, naturalmente, pelo período letivo em que ocorreram. Porém, como a vida escolar não acontece apenas dentro da sala de aula, seguir-se-á a apresentação das atividades extracurriculares realizadas ao longo do estágio. Finalmente, será realizada uma reflexão da prática pedagógica que terá como objetivo elaborar uma apreciação pessoal sobre cada um dos pontos apresentados anteriormente.



# **1ª parte: Enquadramento teórico**

## **Capítulo 1: O desenvolvimento da competência cultural e intercultural no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira**

Aprender lenguas se ha convertido en una necesidad para millones de personas que se mueven por todo el mundo y deben entrar en contacto con otras gentes y culturas. Si cambian las razones para tomar la decisión de aprender una lengua extranjera, este hecho afecta también a la selección de lo que hay que aprender e incluso a cómo aprenderlo (Sánchez, 2009:9 citado em Tavares, 2014:6).

Na sociedade hodierna, o processo de aprendizagem de novas línguas é creditado de uma crescente importância. Tal sucede porque, atualmente, o mundo é uma “aldeia global” o que, por conseguinte, leva ao estabelecimento, obrigatório ou voluntário, de relações interpessoais entre indivíduos provenientes das mais variadas nacionalidades. Para além deste facto, “a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração” (Conselho da Europa, 2001:12).

Neste contexto, os métodos de ensino desempenham um papel importante para que se desenvolva o potencial dos alunos e, ainda, para que seja possível ir ao encontro das finalidades pelas quais os indivíduos estudam determinada língua. Neste sentido, os métodos são as práticas que se aplicam no ensino de línguas e que incluem diversificadas técnicas para ensinar e aprender. Todavia, foi apenas na segunda metade do século XX que começou a existir uma grande preocupação com os métodos de ensino de línguas estrangeiras (Vilaça, 2008:74).

Com efeito, segundo Silveira (1999:11-42), citada por Rozeno (2018:136),

Da interação entre as várias concepções de linguagem e as teorias da aprendizagem surgiram o que se costuma chamar de abordagens (corpo de teorias lingüístico-filosófico e educacionais) extremamente importante, pois é das abordagens que surgem os métodos (conjunto de objetivos de ensino).

De facto, apesar de existirem diversas e diferentes maneiras de ensinar e aprender línguas modernas, está atualmente assente que se deve promover uma abordagem baseada nas necessidades comunicativas dos aprendentes e na utilização de materiais que sejam adequados às suas características. Neste contexto, o *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (Conselho da Europa, 2001), doravante QECR, apresenta várias opções de metodologias de ensino das línguas. De uma forma geral, este documento refere que é esperado que um indivíduo aprenda uma língua estrangeira através de diversas maneiras:

- a) Por exposição directa ao uso autêntico da língua em L2;
- b) Por exposição directa a enunciados orais e textos escritos especialmente seleccionados;
- c) Por participação directa em interação comunicativa autêntica em L2;

- d) Por participação directa em tarefas especialmente concebidas e construídas em L2;
- e) De forma autodidáctica, por estudo (orientado) feito por si próprio, perseguindo objetivos negociados e autodirigidos e utilizando os meios de formação disponíveis;
- f) Por combinação de apresentações, explicações, repetição de exercícios e actividades de exploração, usando a L1 como língua de gestão das actividades da sala de aula, das explicações, etc.;
- g) Por combinação de actividades, como f), mas usando em todos os momentos da aula apenas a L2;
- h) Por combinação de actividades acima referidas, começando talvez com f), mas progressivamente reduzindo o uso de L1 incluindo mais tarefas e textos autênticos, falados e escritos e aumentando a componente de autonomia no estudo;
- i) Por combinação do que foi referido acima com a planificação individual e de grupo, a implementação e a avaliação das actividades da aula com o apoio do professor, negociando a interação para satisfazer as diferentes necessidades do aprendente, etc. (Conselho da Europa, 2001:200-201).

Comprova-se, deste modo, que os modelos tradicionais de ensino, em que o professor era a única fonte conhecimento, deram lugar a um método em que o docente assume um papel de mediador entre o saber e o aluno. Com efeito, os discentes deixaram de assumir uma conduta somente passiva adquirindo, conseqüentemente, uma atitude crítica e produtiva do seu próprio conhecimento. Em função desta mudança os professores e os alunos partilham a responsabilidade pela aquisição e construção das aprendizagens e, por isso, o professor deve lecionar com base em estratégias que permitam ao aluno desenvolver o pensamento crítico e reflexivo e, por conseguinte, a sua autonomia. O docente deverá, ainda, tomar decisões, a cada momento, acerca das atividades em sala de aula (apesar de ter esquematizado previamente) e compreender os processos de aprendizagem dos alunos (Conselho da Europa, 2001:198). Neste contexto, considera-se que a metodologia de ensino e aprendizagem de uma língua deve ser abrangente e apresentar várias opções que devem ir ao encontro dos objetivos e necessidades dos aprendentes. Deste modo, a eficácia dos vários métodos de ensino irá depender das características dos alunos, assim como do tipo de recursos humanos e materiais que podem ser aplicados (Conselho da Europa, 2001:199).

A Abordagem Comunicativa e, mais recentemente, o *Método por Tarefas* são os que melhor se adequam à proposta do QECR, abrindo caminho para o desenvolvimento de competências que há algumas décadas não eram consideradas essenciais à aprendizagem de uma língua estrangeira.

A percepção de aprender e saber uma língua é bem mais do que ser capaz de ler ou comunicar num outro idioma, que é, na verdade, conhecer “o outro” e, conseqüentemente, a nós próprios. Este reconhecimento levou ao desenvolvimento de que uma sólida competência comunicativa depende, em larga medida, da conquista da competência cultural, sociocultural e sociolinguística.

No presente capítulo, são desenvolvidos os conceitos acima indicados e a que a investigação tem dedicado um profundo trabalho.

## 1.1 Competência comunicativa

Competência para comunicar é a capacidade de usar o sistema linguístico tanto na sua realização oral como escrita, de maneira adequada a determinada situação onde existem atividades de produção, recepção, mediação e interação (Guillén Díaz, 2004:836).

O aprendente e utilizador de uma língua têm de realizar tarefas, enquanto atores sociais, que não estão apenas relacionadas com a língua. Estas tarefas enquadram-se nos atos de fala e nas atividades linguísticas que, conseqüentemente, se inserem no interior de ações em contexto social. Neste sentido, os indivíduos usam as suas competências cognitivas, afetivas, volitivas e outras para alcançar um determinado objetivo e ser, deste modo, um ator social. Por conseguinte, a aprendizagem e uso da língua “inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua” (Conselho da Europa, 2001:29). Neste contexto, é possível definir o conceito de ‘competências’ como o conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações. Todavia, é importante distinguir as competências gerais, ou seja, às quais se recorre para realizar atividades de todo o tipo e, por isso, não são específicas das línguas e, ainda, as competências comunicativas em língua que se definem pelas que possibilitam um indivíduo agir utilizando, especificamente, os meios linguísticos (Conselho da Europa, 2001:29). As competências gerais dos utilizadores ou aprendentes de línguas incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender) (Conselho da Europa, 2001:31). No que concerne às competências comunicativas, pode afirmar-se que nasceram como resultado do trabalho de várias disciplinas – da linguística do texto à pragmática, passando pela etnografia e a sociolinguística, entre outras – que foram concebendo a língua como uma ferramenta de comunicação. Esta comunicação está relacionada com o conhecimento das convenções linguísticas e das convenções comunicativas que os falantes possuem para criar e manter a comunicação (Gumperz, 1982 citado em Miquel López 2004:513).

O conceito de competência comunicativa nasce quando Chomsky, em 1965, distingue os termos de *competência* e *atuação* dentro da conceção de competência linguística. Todavia, a origem da competência comunicativa também encontra influências nas teorias da antropologia e da sociolinguística, o que significa, por consequência, que é um conceito que tem um carácter interdisciplinar (Cenoz Iragui, 1996 citada em Cenoz Iragui, 2004:449). Como relembra Cenoz Iragui (2004:450), para Chomsky (1980), a competência linguística designa o conhecimento que o falante tem da língua e representa, ainda, a *atuação* como o uso real da língua em situações concretas. Inicialmente, Chomsky defendeu que todos os aspetos relacionados com o uso da língua estavam incluídos na sua atuação, porém, mais tarde reconheceu que alguns aspetos do uso da língua são sistemáticos e governados por regras. Deste modo, o autor afirmou que, além da competência gramatical, existia também uma competência pragmática. Neste enquadramento, a competência gramatical relaciona-se com o conhecimento da forma da língua e a competência pragmática refere-se ao conhecimento das condições do modo de uso da língua apropriado às

várias finalidades. Tal significa que a competência pragmática se concentra apenas no conhecimento e não na habilidade ou capacidade que um aprendente pode ter. Neste sentido, o conceito de competência linguística está, intrinsecamente, relacionado com o conhecimento da língua por parte dos falantes monolíngues nativos. À luz de tudo isto, para Chomsky:

la competencia comunicativa es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de lengua. No es una habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para formar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que será accesible (...). (Widdowson 1995:84 citado em Cenoz Iragui, 2004:452).

Este conceito proposto por Chomsky provocou várias reações, pois considerava-se inadequado uma vez que limitava a competência linguística do falante ideal numa sociedade homogênea e, além disso, não considerava aspetos centrais do uso da língua. Efetivamente, o conceito de competência linguística proposto por Chomsky supõe uma abstração e idealização que não encontra relação direta com a capacidade e habilidade para utilizar uma, ou várias línguas, na comunicação interpessoal por parte de pessoas monolíngues e plurilíngues em sociedades multiculturais (Cenoz Iragui, 2004:450). Por este motivo, é um conceito que, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, é demasiado reducionista porque não integra elementos sociolinguísticos. Contudo, é importante ter conhecimento que a teoria proposta por Chomsky foi o ponto de partida para as abordagens posteriores (Llurda 2000:86 citado em Peón Villar, 2004:450). Neste contexto, torna-se ainda importante referir que o conceito de competência comunicativa é distinto para vários autores, verificando-se a existência de divergências nas linhas de investigação por eles adotadas.

Cenoz Iragui (2004:450-451) refere que, para Campbell e Wales, a reformulação do conceito de competência linguística de Chomsky se centrou no ressaltar do carácter social da competência e na importância de que os enunciados sejam apropriados ao contexto em ocorre a comunicação. Por outro lado, e tal como é apontado por Cenoz Iragui (2004:451), a posição de maior relevância é a de Hymes que data o ano de 1972. Contrária à de Chomsky, na qual se considera que a competência linguística não é suficiente, uma vez que os enunciados devem ser também apropriados e aceitáveis no contexto em que se utilizam, pois “hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles” (Cenoz Iragui, 2004:451). A inovação que esta afirmação constitui foi também apontada por Widdowson (1995:84), citado por Cenoz Iragui (2004:452):

Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es, por tanto, una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa (Widdowson 1995:84 citado em Cenoz Iragui, 2004:452).

Neste sentido, para Hymes a competência comunicativa inclui quatro dimensões, ou seja, diferentes tipos de conhecimentos e habilidades: gramatical (conjunto de regras que regem o funcionamento morfológico, a sintaxe, a semântica, a pronúncia e a ortografia de uma língua); sociolinguístico (adequação do discurso ao contexto onde se produz); discursivo (coerência e

coesão que se deve dar a um texto); e estratégico (ferramentas que permitem corrigir os problemas na comunicação). Por outras palavras,

El grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad), el grado en que algo resulta factible, el grado en que algo resulta como ser apropiado o aceptable forman parte, al igual que ser gramaticalmente correcto, de la competencia comunicativa (Cenoz Iragui, 2004:451).

Hymes afirma que a competência comunicativa é o conhecimento subjacente geral e a habilidade de uso da língua que o falante possui, pois, segundo este autor, os falantes consideram que há fatores que intervêm na comunicação quando usam uma língua. Estes fatores incluem as características dos interlocutores e as suas relações. Deste modo, o conceito de competência comunicativa engloba o significado referencial e social da linguagem e não se refere, somente, à gramaticalidade das orações, mas também ao facto de estas serem apropriadas ou não em determinado contexto comunicativo. Com efeito, a competência comunicativa não é apenas uma extensão da competência linguística, à qual se acrescentaram regras relacionadas com o uso da língua, pois o conceito de competência linguística refere-se ao conhecimento de determinadas regras enquanto que, a competência comunicativa, inclui a habilidade e a destreza para utilizar esse conhecimento. Além deste aspeto, a competência comunicativa também se distingue pelo facto de ser um conceito dinâmico que depende da negociação de duas ou mais pessoas que partilham, até certo ponto, o mesmo sistema simbólico (Cenoz Iragui, 2004:451-452). Por conseguinte, Savignon (1983) afirma que a competência comunicativa tem um carácter interpessoal e não intrapessoal. Por outro lado, a competência comunicativa tem, ainda, um carácter relativo e não absoluto e os diferentes falantes de uma língua podem apresentar diferentes graus de competência comunicativa (Cenoz Iragui, 2004:452). Assim, a competência comunicativa tem uma base social e é específica no contexto em que ocorre (Cenoz Iragui, 2004:452).

Bachamn também reformulou o conceito de competência linguística e propôs uma organização diferente dos componentes que integram esta competência. Como se pode ler em Cenoz Iragui (2004:455), Bachamn exclui a competência estratégica, pois considera-a uma capacidade mais geral que permite às pessoas desenvolver determinados comportamentos. No que concerne ao comportamento linguístico, este autor crê que a competência estratégica atua ao mesmo nível dos mecanismos psicofisiológicos (Cenoz Iragui, 2004:455). Relativamente à competência organizativa, Bachamn divide-a em competência gramatical e competência textual e, por outro lado, em competência pragmática. Esta última referência refere-se às relações entre os signos e referentes e também às relações entre os utilizadores da língua e o contexto e é composta, por sua vez, pela competência ilocutiva e pela competência sociolinguística (Cenoz Iragui, 2004:455-456). A competência ilocutiva diz respeito à relação entre os enunciados e os atos ou funções que os falantes tentam realizar por meio dos enunciados. Já a competência sociolinguística, de acordo com Bachamn, refere-se à caracterização das condições que determinam quais os enunciados apropriados a uma dada situação e estabelecem o registo, a variedade dialetal e referências culturais (Cenoz Iragui, 2004:456). Segundo a perspetiva de Bachamn, a competência organizativa inclui as habilidades relacionadas com a estrutura formal da língua para produzir e

reconhecer frases gramaticais corretas. Estas habilidades são de dois tipos: gramatical (que engloba a competência de uso linguístico) e textual (que abrange o conhecimento das convenções para unir enunciados de maneira a formar um texto). Desta forma, as habilidades relacionadas com a competência organizativa referem-se à organização de sinais linguísticos que se utilizam na comunicação. Numa versão mais recente, no modelo de Bachman e Palmer (1996), também explanado por Cenoz Iragui (2004:456), são introduzidas algumas mudanças na competência pragmática, pois considera-se que engloba três componentes: o conhecimento lexical (que anteriormente estava incluído na competência gramatical); o conhecimento funcional (que se refere às relações entre os enunciados e às intenções comunicativas dos falantes) e o conhecimento sociolinguístico, que já tinha sido incluído na versão anterior do modelo.

Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995), citados por Cenoz Iragui (2004:557), também formularam um modelo que inclui as seguintes componentes: competência discursiva, competência linguística, competência acional, competência sociocultural e competência estratégica. Para estes autores, a competência discursiva alude à seleção, sequenciação e organização das palavras, estruturas, frases e enunciados para obter um texto oral ou escrito unificado. A competência linguística corresponde, em termos gerais, ao conceito de competência gramatical de Canale e Swain (1980), citados por Cenoz Iragui (2004:453), contudo, este modelo denomina a competência linguística de modo a sublinhar a inclusão do léxico e da fonologia além da gramática. No que diz respeito à competência acional, é definida, pelos autores, como a habilidade para transmitir e entender a intenção comunicativa ao realizar e interpretar atos de fala e funções linguísticas. Relativamente à competência sociocultural, refere-se ao conhecimento que o falante tem para expressar mensagens de forma apropriada no contexto sociocultural onde ocorre a comunicação e, por isso, esta componente engloba fatores estilísticos, culturais e de comunicação não verbal. Por sua vez, a competência estratégica relaciona-se com o uso de estratégias compensatórias, já referidas anteriormente. Por fim, este modelo situa a competência discursiva numa posição central, onde se estabelece uma relação entre competência linguística, acional e sociolinguística (Cenoz Iragui, 2004:457-458).

Michael Canale e Merrill Swain (1980), citados por Peón Villar (2016:5), também reviram o modelo de competência comunicativa proposto por Hymes e reformularam-no, incluindo um conjunto de subcompetências interrelacionadas: competência gramatical ou linguística, competência sociolinguística e competência estratégica. Anos mais tarde, Canale (1980) acrescentou uma quarta competência denominada de competência discursiva. Segundo estes autores, a competência gramatical ou linguística está relacionada com o conhecimento e com a capacidade que uma pessoa tem para compreender e expressar, com exatidão, o significado literal dos enunciados. No entanto, para que esta situação ocorra, são necessárias as regras de gramática em todos os níveis (lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos, ortográficos e fonológicos). Em relação à competência sociolinguística, esta é associada à capacidade que um indivíduo possui de produzir e interpretar adequadamente enunciados linguísticos em diferentes contextos de uso (atendendo a diversos fatores como, por exemplo, a situação dos participantes, a relação entre

eles, a finalidade da sua comunicação) e de respeitar as normas pragmáticas de adequação social. Já a competência estratégica, relaciona-se com a capacidade do indivíduo de se servir de estratégias de comunicação verbal e não verbal para, deste modo, favorecer o ato comunicativo e evitar falhas, erros ou desvios. Por último, a competência discursiva supõe a capacidade de uma pessoa para comunicar eficaz e adequadamente, em diferentes contextos comunicativos, através da combinação de formas gramaticais e significados para conseguir diferentes tipos de textos escritos e orais (DCT, s.v. *Competencia comunicativa* citado em Cenoz Iragui, 2004:453). Esta teoria, desenvolvida por Canale e Swain, teve uma notória influência no contexto do ensino de línguas estrangeiras, sendo um dos modelos teóricos mais aceites e desenvolvidos durante toda uma década, contribuindo, ainda, para o desenvolvimento de outros modelos (Peón Villar, 2016:6).

No que respeita, especificamente, ao contexto do ensino de línguas estrangeiras, considerando que este trabalho aborda esta temática, revela-se importante averiguar o que é explanado no *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (Conselho da Europa, 2001) a propósito da competência comunicativa. Segundo este documento de referência, as competências comunicativas são as que possibilitam uma atuação utilizando, estritamente, os meios linguísticos. Neste sentido, o modelo de competência comunicativa definido no QEQR (Conselho da Europa, 2001) compreende o conhecimento das regras gramaticais e dos parâmetros culturais e constitui-se com base nos seguintes elementos: competência linguística, competência sociolinguística e competência pragmática. A competência linguística engloba os conhecimentos e as destrezas lexicais, fonológicas e sintáticas, assim como outras dimensões da língua como, por exemplo, o sistema e compreende, ainda, as subcompetências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. Por sua vez, competência sociolinguística engloba o conhecimento e as destrezas necessárias para abordar a dimensão social do uso da língua e, por último, a competência pragmática está relacionada com o uso funcional dos recursos linguísticos a (Conselho da Europa, 2001:156-157). Para além desta explicação, o conceito de competência comunicativa é abordado, amplamente, no QEQR (Conselho da Europa, 2001) por se considerar imprescindível no contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras. Por conseguinte, nos últimos anos, a aquisição das distintas dimensões da competência comunicativa, no ensino de línguas estrangeiras, tem sido alvo de estudo. Esta situação deve-se ao facto deste conceito ter implicações pedagógicas nos objetivos de aprendizagem, nas estratégias de ensino, na autonomia do aprendente e na avaliação (Cenoz Iragui, 2004:461). Tal como defende Cenoz Iragui (2004:561), os objetivos de aprendizagem devem incluir as distintas categorias da competência comunicativa e estas devem ser utilizados de forma apropriada. Segundo a mesma autora, a comparação com a língua materna poderá contribuir para o desenvolvimento de competências sociolinguísticas, pragmáticas e discursivas e, para além disto, a autonomia do aprendente também deve ser implementada e trabalhada durante a aprendizagem destas várias dimensões. Por fim, a autora também advoga a integração da competência comunicativa na avaliação (Cenoz Iragui, 2004:462).

Com efeito, durante as aulas de LE, os discentes deverão desenvolver capacidades para usar estratégias comunicativas, aplicando os seguintes métodos:

- a) Considerando como transferível ou facilitando a partir do uso da L1 do aprendente;
- b) Criando situações e tarefas que exijam operações estratégicas de planificação, de execução, de avaliação e de remediação;
- c) Como b), mas usando técnicas de tomada de consciência;
- d) Como b), mas encorajando a dar atenção a procedimentos estratégicos explícitos e a segui-los à medida que for necessário exigindo mesmo que o façam (Conselho da Europa, 2001:206).

Constata-se, deste modo, que os estudantes de uma LE devem alcançar o domínio da fonética, vocabulário e gramática, mas também todos os outros aspetos que a competência comunicativa engloba. Segundo Cenoz Iragui (2004:458-459), os aprendentes “deben ser capaces de emitir y comprender actos de habla apropiados al contexto, comunicar a un nivel textual que vaya más allá de la frase y debemos utilizar estrategias adecuadas para mantener la comunicación”. Por este motivo, hodiernamente, está convencionado que, para ser competente numa língua estrangeira, não basta adquirir a competência linguística, mas também é necessário alcançar a competência sociolinguística e pragmática (Gómez Navarro, 2004:14). Por conseguinte, o estudante passa a desempenhar um papel principal no processo de aprendizagem e, como agente social<sup>1</sup>, deve ser capaz de utilizar a língua-alvo em contextos socioculturais específicos. Porém, para Cenoz Uruguí (2004:459) é demasiado idealista considerar que é possível obter um nível semelhante em todos os componentes que formam a competência linguística.

## **1.2. Competência cultural, intercultural e sociocultural / sociolinguística**

O homem é um animal suspenso em teias de significados que ele mesmo teceu (Clifford Geertz, 1973 citado em Leite, 2011:22).

O conceito de competência comunicativa leva à análise de uma língua centrada nas condições de uso de cada elemento linguístico, pois, comunicar é produzir mensagens intencionadas em distintos contextos (Miquel López, 2004:514). Neste sentido, atualmente, considera-se que a competência comunicativa não se encontra dissociada da competência cultural de uma língua, porque quando se aprende uma língua estrangeira, além de se adquirir um sistema linguístico, também se assimilam vários conhecimentos culturais. Tal sucede porque a língua e a cultura são, por si mesmos, mecanismos de aprendizagem, pois a língua é uma das ferramentas que permite

---

<sup>1</sup> Entendido como “Miembro de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (MCER, 2002:9).



adquirir a cultura de um determinado local e a cultura é, também, o caminho para adquirir uma língua (Trujillo, 2006:110 citado em Pérez Pérez 2014:68-69).

Quando se aborda o conceito de cultura, faz-se referência a um termo amplo e, por isso, difícil de definir, tendo em consideração que contém em si vários aspetos comportamentais e intelectuais da vida humana e patrimonial de uma comunidade. Para além deste facto, tal como tudo na vida, este conceito está em incessante mutação consoante a época, os diversos ramos da ciências e autores que o abordam (Leite, 2011:20). Deste modo, “Na Antiguidade Clássica, o conceito cultura designa a acção que o homem realiza – quer sobre o seu meio, quer sobre si mesmo – no sentido de aperfeiçoar as suas qualidades e promover a cultura do espírito” (Ferin, 2009:35 citada em Leite, 2011:20). Porém, com uma singela consulta de dicionários atuais verifica-se que este termo encontra outras definições. Segundo a *Infopédia*<sup>2</sup> a cultura é o “conjunto dos conhecimentos adquiridos que contribuem para a formação do indivíduo enquanto ser social” (*Infopédia*, 2020). Esta definição vai ao encontro e completa um dos pontos apresentados no *Diccionario de la Real Academia Española* onde é indicado que cultura é o “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico” (*Diccionario de la Real Academia Española*, 2020). Contudo, este termo também é definido, em ambos os dicionários, como o conjunto de costumes, modos de vida, instituições, obras, conteúdos artísticos, científicos, industriais de uma época, relativos a uma comunidade ou a um grupo de comunidades. A palavra cultura é, com efeito, um termo repleto de significados, pois, tal como se pode verificar, adquiriu definições desde a antiguidade clássica até aos dias de hoje. Contudo, tal como foi mencionado, o conceito de cultura também apresenta diferentes definições de acordo com as áreas das ciências que o estudam. A este respeito importa mencionar que os diferentes posicionamentos teóricos e epistemológicos, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, atribuíram a este termo alguma controvérsia. De acordo com este cenário apresentam-se as seguintes definições:

La cultura (...) es ese conjunto que incluye conocimientos, creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y todas las otras capacidades (y) hábitos adquiridos por el hombre como momento de la sociedad (Tylor, 1971/1977:11 citado em Guillén Díaz, 2004:839).

La cultura es la suma de ideas, las respuestas emotivas condicionadas y las estructuras comportamentales habituales, que los miembros de una sociedad han adquirido gracias a la instrucción o a la imitación y que comparten en mayor o menor grado (Linton, 1937/1968:288 citado em Guillén Díaz, 2004:839).

La cultura puede ser considerada como la totalidad de los rasgos materiales y no materiales, junto a las estructuras comportamentales que se le asocian y los usos lingüísticos que una sociedad posee (Winston, 1933:25 citado em Guillén Díaz, 2004:839).

Todavia, apesar de existirem numerosas aceções para o conceito de cultura é possível aferir que existem alguns pontos em comum:

---

<sup>2</sup> *Infopédia* é um dicionário enciclopédico em linha, foi lançado em 2003 e é produzido pela Porto Editora. Neste dicionário encontram-se três áreas: central de conteúdos, dicionários e base de recursos.

- La cultura es un sistema integrado en el que cada elemento está relacionado con los demás, creando un todo;
- La cultura es un código simbólico, que acorta distancias entre los miembros del grupo y facilita la comunicación;
- La cultura se manifiesta en distintos niveles de conocimiento, explícito e implícitos, y por esa razón resulta tan difícilmente detectable en muchas ocasiones.
- La cultura se aprende – o, mejor, se adquiere- con el aprendizaje de la lengua y más allá del mismo, hasta que termina el proceso de socialización (Miquel López, 2004:515).

Tendo em consideração este último ponto apresentado, torna-se pertinente, neste momento do presente trabalho, abordar e explanar o tema da cultura no que respeita ao âmbito do ensino. Na 43 *Conferencia internacional de Educación* (Ginebra, 14-19 de septiembre de 1992 citada em Guillén Díaz, 2004:841), definiu-se que a cultura:

(...) engloba los modos de vida, las tradiciones, las creencias, las artes y las letras, integrando a su sistema de valores los derechos fundamentales del ser humano. La cultura de un país no se refiere a la cultura culta<sup>3</sup>, comprende igual una cultura popular<sup>4</sup>. No se resume a la herencia, sino que se enriquece y se desarrolla tanto por la creatividad como por la memoria (...).

Segundo Guillén Díaz (2004:840), os conteúdos culturais que se devem incluir no âmbito do ensino são aqueles que:

En un polo estético y ético: los monumentos representativos de cada país, los grandes autores clásico de la literatura, etc., y los denominados temas de civilización, *objeto de lecciones a parte* una vez que alumno tiene un cierto nivel de lengua, como, por ejemplo: el paro, la mujer, la política, etc., tratados en una vertiente más sociológica.

Alguns especialistas no âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras também definiram o conceito de cultura. Por exemplo, Greef Hofstede, citado por Peón Villar (2016:16), refere-se à cultura como “la programacion colectiva de la mente que distingue miembros de un grupo de los de outro y que se transmite de una generación a outra, cambia de forma gradual y continua e incluye un sistema de valores que constituye la base en la que se construye”. Desta forma, a cultura de uma sociedade consiste no que as pessoas sabem, ou precisam de saber, para atuar, relacionar e interpretar situações de forma aceitável. Esta situação significa que a cultura não é um fenómeno material, pois relaciona-se com aquilo que as pessoas dizem e fazem na sua organização social (Iglesias Casal, 2003:3 citada por Peón Villar, 2016:16). Nesta linha de pensamento incluem-se também as autoras Miquel e Sans que determinam a cultura como “un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar” (Peón Villar, 2016:17). A esta definição, elaborada a partir da teoría de Harris, as autoras acrescentam que a cultura é “una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdade y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad” (Miquel & Sans, 2004:3 citadas em Peón Villar,

<sup>3</sup> A cultura culta é entendida como um saber que se situa no âmbito do pensamento. É a cultura institucional, literária e artística, científica e técnica, com caracter enciclopédico, aprendida e, por isso, dominada por poucos em cada um dos seus componentes (Guillén Díaz, 2004:841).

<sup>4</sup> A cultura popular é um saber fazer, saber ser/ estar com os outros, que se situa no âmbito do comportamento da vida quotidiana (Guillén Díaz, 2004:841).

2016:17). Esta definição é, ainda, dividida por Miquel e Sans em três concepções diferentes, mas relacionadas: «Cultura com maiúsculas» ou «Cultura legitimada» (como redefinem anos mais tarde); «Cultura com minúsculas» e «Kultura com K» (também designada de «Cultura epidémica»). A «Cultura com maiúscula» corresponde à noção tradicional de cultura e, por isso, engloba conhecimentos geográficos, literários, históricos, artísticos, musicais, científicos e técnicos, de instituições, com caráter enciclopédico, ou seja, é a cultura adquirida durante a formação académica. Pelo contrário, a «Cultura com minúsculas» compreende tudo o que não é regulado nem dito, mas que todos os falantes de uma determinada língua dão por subentendido como, por exemplo, as crenças, as pressuposições, os modos de atuar, os juízos e as normas de uma sociedade. Neste sentido, as autoras adjetivam esta noção de cultura de «essencial», porque engloba a competência sociocultural e, por isso, torna-se essencial no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira para que os aprendentes consigam interatuar e atuar adequadamente num dado contexto (Miquel & Sans, 2004:4 citadas em Peón Villar 2016:17). Já no que diz respeito à «Kultura com k», esta inclui os usos e os costumes que são desenvolvidos em determinados contextos e que não são partilhados por todos os falantes. Importa referir que esta definição e categorização do conceito de cultura, elaborado por Miquel e Sans, não deve levar à conclusão de que a cultura contém compartimentos estanques, pois, na verdade, todos se relacionam (Gómez Navarro, 2008:13-14).

Tomando como ponto de partida as definições apresentadas, torna-se fundamental, durante o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, ter em consideração os aspetos de caráter enciclopédico (história, política, geografia, etc.), mas também conhecimentos que digam respeito ao modo de viver, pois, tal como afirma Charaudeau:

Lo cultural no es simplemente un conjunto de conocimientos sobre la historia, la geografía, las instituciones de un país; menos aún sobre las características turísticas de un país [...] Lo cultural no es una realidad global, es una realidad fragmentada, múltiple, plural, que depende de numerosos factores tales como el lugar geográfico, el estrato social, la edad, el sexo, las categorías socio profesionales, etc. Hay que hablar, pues, de las características culturales de un grupo social, de una época dada y ver las cosas bajo el ángulo de la pluralidad (Guillén Díaz, 2004:838 citada em Peón Villar, 2016:20).

Neste contexto, é possível definir o conceito de competência cultural, tendo em consideração que, quando se aprende uma língua estrangeira, além de se adquirir o sistema linguístico, também se assimilam vários conhecimentos culturais. Deste modo, a competência cultural é algo que engloba os hábitos, objetos, saberes, crenças e pressuposições que os membros de uma determinada cultura possuem (Miquel, 1999:35 citada em Peón Villar, 2016:10). Neste sentido, verifica-se que uma grande parte daquilo com que um utilizador ou aprendente de uma língua tem de lidar está relacionado com a componente cultural e, por isso, tal como afirma Claire Kramsch (1993:1), citada por Peón Villar (2016:10), a competência cultural deve integrar-se, de uma forma inseparável, na aprendizagem da língua.

Todavia, o estudo de uma LE nunca parte do zero porque os indivíduos quando principiam esta aprendizagem já adquiriram vários conhecimentos e capacidades e, por esse motivo, este processo

não se resume a aprender palavras novas para ideias velhas. É neste âmbito que o desenvolvimento do conhecimento sociocultural e das capacidades interculturais ganham dimensão. Tal como Michel Byram refere “un individuo enfrenta a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo” (Byram, 1995:54 citado em Peón Villar, 2016:11). Deste modo, constata-se a importância de desenvolver a consciência e a compreensão da relação de semelhanças e diferenças entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” para que, deste modo, seja possível alcançar uma verdadeira perceção e utilização das línguas. Quando esta situação ocorre está a produzir-se uma tomada de consciência intercultural. A interculturalidade nasceu nos anos setenta, aplicada ao que recebeu o nome de *pedagogia intercultural*, e centrou-se no contacto entre as culturas do nacional e do imigrante com o objetivo de afirmar que se deve conservar a cultura de origem e com a intenção de defender que o facto de partilhar e trocar culturas conduz a um enriquecimento mútuo (Guillén Díaz, 2004:847). Neste sentido, a interculturalidade deverá ser um objetivo imprescindível no ensino de línguas estrangeiras para que o aluno consiga fazer uma reflexão sobre os próprios referentes culturais analisando-os, comparando-os e questionando-os com a cultura em aprendizagem para que, desta forma, se consiga adaptar às diferentes situações e propósitos de comunicação. Para que tal seja possível, no que respeita ao domínio da interculturalidade, é necessário desenvolver no aluno as seguintes capacidades:

a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas; a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais; a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas (Conselho da Europa, 2001:151).

Deste modo, pretende-se que o estudante comunique com eficácia atendendo às regras implícitas e explícitas e que alcance, ainda, uma componente afetiva, pois a prática da interculturalidade implica a empatia, a curiosidade, a tolerância e a flexibilidade perante situações conflituosas. Além disto possui também uma componente cognitiva, tendo em consideração que tenta compreender, a partir da comparação com a cultura de origem, as diferenças culturais baseando-se nas diferenças, nos estereótipos e nos pré-juízos. Contudo, como a cultura não é algo constante torna-se difícil fazer comparações gerais entre culturas. Neste sentido, o docente não pode apresentar a cultura da língua-alvo como se fossem algo constante e que corresponde a todos os indivíduos de determinado país.

Para melhor compreender o que se entende por competência intercultural, noção muito presente no QECR (Conselho da Europa, 2001), considere-se a proposta de M. Meyer (1991), citado por Peón Villar (2016:12-13), que define esta competência pela habilidade que uma pessoa tem para atuar de maneira adequada perante pessoas de outras culturas. Nesta proposta são diferenciados três níveis de desenvolvimento e a sua categorização é justificada pelo autor por serem necessários para a realização dos programas educativos e, também, para a avaliação da competência intercultural. Neste sentido, é apresentado o nível monocultural, que engloba a forma de pensar

do aprendente, adequada à sua própria cultura, e como esta é refletida na cultura da língua-alvo através de clichés e atitudes etnocêntricas. Segue-se o nível intercultural, onde o aprendente deve ser capaz de explicar as diferenças culturais entre a sua própria cultura e a que está associada à da língua em aprendizagem. Por último, o terceiro nível, o nível transcultural, está relacionado com o facto de o estudante, para além de saber explicar as diferenças deve, igualmente, ser capaz de avaliar as diferenças interculturais e resolver problemas interculturais aplicando os princípios da cooperação e comunicação que cada cultura tem assente como correto.

Ainda no que respeita à competência intercultural, pretende-se expor que é com base nos aspetos estabelecidos por Byram que a definição de interculturalidade é apresentada no *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, doravante MCER<sup>5</sup> (Consejo de Europa, 2002) (Peón Villar, 2016:13). Esta noção é dividida em dois aspetos: em consciência intercultural (saber) e em destrezas e habilidades interculturais (saber fazer). A consciência intercultural é um elemento essencial, porque enfatiza a relação e a análise entre as culturas. Esta consciência resulta do conhecimento, da perceção e da compreensão da relação entre o mundo de origem do aprendente e o mundo da comunidade da língua de estudo. Por outro lado, nas destrezas e habilidades interculturais estão incluídas:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos culturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas (Consejo de Europa, 2002:102).

Com efeito, a competência intercultural inclui cinco aspetos relacionados com as capacidades pessoais dos aprendentes e as suas necessidades. Os quatro primeiros estão presentes no *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002), e o último é da autoria de Castro Viúdez (2002:6 citada em Peón Villar, 2016:12):

- El *saber ser* relacionado con las actitudes y valores, fase referencia a la capacidad de abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas y de ser capaces de percibir la otredad, así como una habilidad cognitiva de establecer una relación entre la cultura nativa y la extranjera. En este punto, el profesor de la lengua extranjera desarrollaría un papel fundamental al fomentar en el alumno prácticas que impliquen la observación, interpretación y reflexión sobre la cultura y la meta.
- El segundo *saber*, vinculado a la adquisición de nuevos conceptos, se refiere al conocimiento del mundo, tanto explícito como implícito que es común a los hablantes nativos de una lengua y su cultura.
- El tercero, *saber hacer*, relacionado con el aprendizaje a través de la experiencia, corresponde con el aprendizaje de una lengua es su aprendizaje en su uso.

---

<sup>5</sup> Tradução em língua espanhola do *Quadro europeu comum de referência para as línguas*, publicado em Espanha 2002.

- El cuarto saber, *saber aprender*, alude a la aptitud para elaborar y poner en marcha un sistema interpretativo para acercarse a significados, creencias e y prácticas culturales hasta ahora desconocidas.
- Por último, el *savoir s'engager* describe la habilidad para evaluar críticamente sobre la base de perspectivas explícitas, prácticas y productos de la propia cultura y de otras culturas y países.

De facto, a língua e a cultura, têm uma relação intrínseca sendo, ainda, o reflexo de uma sociedade. Compreende-se, por isso, que uma cultura é construída e desenvolvida a partir dos comportamentos dos indivíduos de determinada comunidade e que, desta forma, se partilham hábitos e regras sociais que permitem que todos possam agir de forma expectável e aceitável. Deste modo, torna-se óbvio que é necessário desenvolver a competência sociocultural na aprendizagem de uma língua, pois saber uma língua implica, necessariamente, conhecer referências culturais. Neste cenário aborda-se o *saber fazer* e o *saber ser*, bem como saber interpretar o comportamento dos outros. Efetivamente, os valores culturais variam e, neste sentido, é fundamental que o indivíduo tenha a capacidade de transferir as suas referências culturais para a realidade da língua estrangeira para que, assim, consiga comunicar de forma adequada e eficaz. Neste contexto, no final dos anos 80, mais precisamente em 1986, J. Van Ek, citado por Peón Villar (2016:6), distinguiu a competência sociocultural e a competência sociolinguística. No que respeita à competência sociocultural Van Ek define-a como:

La capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla, estos marcos pueden ser diferentes de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden, el de la rutinas y usos convencionales de la lengua y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales (DTC, s.v. Competencia sociolingüística citado em Peón Villar, 2016:6).

Além disto, o autor acrescenta que a competência sociocultural engloba saberes de carácter general como, por exemplo, conhecimentos históricos, geográficos, políticos, económicos ou religiosos sobre a cultura da língua-alvo. Deste modo, a chave da análise da componente sociocultural está na capacidade de distanciamento de si próprio e na possibilidade de relacioná-la com outras componentes socioculturais. Por conseguinte, as aulas de línguas estrangeiras são um local em que se proporciona, de forma natural, um encontro de diversas componentes culturais e, por isso, existe um processo de descoberta de si próprio e de várias culturas.

No que concerne à competência sociolinguística, segundo o MCER (Consejo de Europa, 2002:13-14), esta compreende o conhecimento e as destrezas necessárias para abordar a dimensão social do uso da língua. Neste sentido, no *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) está estabelecido que se trata de uma competência próxima à competência sociocultural, uma vez que é um tipo concreto de conhecimento sociocultural que faz referência e que aborda as normas de adequação social que regem o uso dos recursos linguísticos. Por conseguinte, o MCER (Consejo de Europa, 2002) apresenta a seguinte definição:

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante la sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de

determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad) el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia (Consejo de Europa, 2002:13-14).

Para Lourdes Miquel (2004:5), citada por Peón Villar (2016:8), a competência sociolingüística também equivale, em certa parte, à competência sociocultural porque “la cultura que está ligada indisolublemente a la lengua es una zona de intersección común a todos los hablantes de esa lengua, la zona en que las variables individuales carecen de importancia, la zona de los compartido, de lo contextualizado”. Neste sentido, esta estudiosa defende que a competência sociocultural engloba todos os elementos necessários, pois define esta competência como:

El conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetivos y posiciones de estos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.) socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada. (Miquel, 2004:513 citada em Peón Villar, 2016:9).

Consequentemente, nas aulas de língua estrangeira, torna-se necessário trabalhar aspetos relacionados com o uso correto da língua. Neste contexto, inserem-se os marcadores linguísticos das relações sociais (saudações e formas de tratamento); as regras de delicadeza (delicadeza positiva e negativa, utilização apropriada de fórmulas de agradecimento e de cortesia); as expressões de sabedoria popular (provérbios, expressões idiomáticas e familiares); as diferenças de registo (oficial, formal, neutral, informal, familiar e íntimo); as diferenças de registo (oficial, formal, neutral, informal, familiar e íntimo) e os dialetos e os sotaques (marcadores linguísticos de classe social, de origem regional, de origem nacional, de grupo étnico ou de grupo profissional que incluem o léxico, a gramática, a fonologia, características vocais, paralinguísticas e linguagem corporal) (Conselho da Europa, 2001:169-172).

Neste enquadramento, o conselho da Europa elaborou uma tabela para avaliar os aspetos sociolingüísticos:

Tabela 1- Escalamento de níveis para os aspetos da competência sociolinguística

	<b>ADEQUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA</b>
<b>C2</b>	Possui um bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos com consciência dos níveis conotativos do significado. Conhece bem as implicações sociolinguísticas e socioculturais da linguagem utilizada pelos falantes nativos e é capaz de reagir de acordo com esse conhecimento. É capaz de desempenhar o papel de mediador entre locutores da língua-alvo e da sua comunidade de origem, considerando as diferenças socioculturais e sociolinguísticas.
<b>C1</b>	É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, e de perceber mudanças de registo; poderá, todavia, necessitar de confirmar pormenores esporádicos, especialmente se o sotaque não lhe for familiar. É capaz de seguir filmes nos quais surja uma quantidade considerável de calão e de usos idiomáticos. É capaz de utilizar a língua flexivelmente e com eficácia para fins sociais, incluindo os usos afectivos, os humorísticos e as subtilidades.
<b>B2</b>	É capaz de se exprimir com confiança, com clareza e educadamente num registo formal ou informal, adequado à situação e ao(s) seu(s) interlocutor(es). Com algum esforço, é capaz de manter e de contribuir para uma discussão em grupo, mesmo quando o discurso é rápido e coloquial. É capaz de manter relações com falantes nativos sem que, inadvertidamente, os divirta, irrite ou obrigue a comportarem-se de forma diferente do que fariam com um falante nativo. É capaz de se exprimir adequadamente nas várias situações e evitar erros graves de formulação.
<b>B1</b>	É capaz de se exprimir e de reagir a um vasto leque de funções linguísticas, utilizando as expressões mais comuns num registo neutro. Está consciente das regras de delicadeza mais importantes e actua com correcção. Procura sinais e está, portanto, consciente das diferenças mais significativas entre costumes, usos, valores, atitudes e crenças da comunidade da língua-alvo e os da sua própria comunidade.
<b>A2</b>	É capaz de se exprimir e de reagir a funções elementares da língua, tais como as trocas de informações e os pedidos, de exprimir opiniões e atitudes, de forma simples. É capaz de fazer contactos sociais de forma simples mas eficaz, utilizando as expressões comuns mais simples e seguindo rotinas elementares. É capaz de fazer contactos sociais muito breves, utilizando fórmulas de delicadeza do quotidiano para se dirigir a alguém e cumprimentá-lo. É capaz de fazer e de responder a convites, aceitar ou escusar-se, etc.
<b>A1</b>	É capaz de estabelecer contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples: saudações e despedidas; apresentações, dizer por favor, obrigado(a), desculpe(a), etc.

Como se pode verificar a avaliação dos aspetos sociolinguísticos está relacionada com os níveis de aprendizagem que foram, também, foram estipulados pelo conselho da Europa. Deste modo, nos níveis iniciais de aprendizagem de uma língua estrangeira (A1 e A2) são avaliados apenas os marcadores de relações sociais e as regras de delicadeza. Já a partir do nível B2 julga-se que os utilizadores da língua estrangeira têm de ser capazes de exprimir uma linguagem que deve ser



sociolinguisticamente adequada às situações e, por isso, terão de possuir um elevado domínio do registo e das expressões (Conselho da Europa, 2002:172).

Em suma, com base nos documentos de referência apresentados e em todos os estudiosos referidos e citados, é possível afirmar que as competências culturais, interculturais, socioculturais e sociolinguísticas são imprescindíveis para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, pois é através do estudo e da prática destas competências que o aprendente poderá interpretar e comunicar-se, adequada e eficazmente, na língua-alvo. Neste sentido, quando se ensina uma língua é crucial analisar, dar a conhecer e explorar a cultura-alvo (Conselho da Europa, 2002:207).

### **1.3. A presença da componente cultural no processo de ensino/aprendizagem**

El aprendizaje de las lenguas extranjeras en (...) una Europa plurilingüe tiene (...) como objetivo la adquisición de la competencia comunicativa y cultural que facilite la interacción mediante el uso de lenguas diferentes de [la] lengua 1 (Llobera 1998:369-381 citado em Díaz-Corralejo Conde 2004:247-248).

Com efeito, no âmbito da didática de línguas estrangeiras, revela-se essencial abordar o papel que a cultura adquire no processo de ensino/aprendizagem. O estudo e interpretação das componentes sociais e culturais neste processo é algo que ocorre há muito tempo. Recuando às teorias do psicólogo Lev S. Vygotsky, citado por Moreno Fernández (2004b:301), percebe-se que o conhecimento se constrói por meio de operações e habilidades cognitivas que sucedem na interação social. Esta realidade significa que o desenvolvimento intelectual de um indivíduo não pode ser separado do seu meio social. Consequentemente, segundo as investigações deste psicólogo, a aquisição de línguas segundas não se pode entender como independente do meio social em que se produz, pois é a interação que permite que o processo se complete (Moreno Fernández, 2004b:301). Este facto leva à seguinte afirmação: “lo sociolingüístico está innegablemente implicado en los procesos de adquisición de segundas lenguas, en su enseñanza y aprendizaje” (Moreno Fernández, 2004b:287).

Efetivamente, o ensino das línguas estrangeiras não se pode realizar sem abordar conteúdos socioculturais (Moreno Fernández, 2004a:87). Neste sentido, torna-se imprescindível valorizar o contexto social da língua-alvo, sendo que os componentes fundamentais durante a aprendizagem de uma língua estrangeira são o aprendente, o contexto e, como é óbvio, a própria língua. Por conseguinte, durante o processo de ensino/aprendizagem de uma LE sucedem três níveis: o nível social, o nível comunicativo e o nível cultural. O nível social é aquele onde se determina a política do ensino das línguas dentro de uma comunidade. Por nível comunicativo entende-se a esfera onde a língua é um mecanismo básico de interação, e, por último, o nível cultural pode ser sumariado ao facto de a língua ser um instrumento de relação entre os indivíduos e o ambiente. Ao elencar estes distintos níveis, Moreno Fernández (2004a:99) acrescenta ainda o nível linguístico, no qual a língua é afetada por variações de natureza extralinguística. À vista disso, tal

como afirmou Richard Young (1999:17), citado por Moreno Fernández (2004a:99), “Es importante conocer las formas en que se relaciona el contexto social con la adquisición y el uso de la segunda lengua”. Constatase, deste modo, que a aprendizagem de uma LE não é independente do meio social em que se produz, tal como sustentam as teorias ambientalistas e contextualistas, porque o processo de aprendizagem é influenciado pelo ambiente em que ocorre. Desde uma perspetiva geral, estas teorias baseiam-se na ideia de que o desenvolvimento da aprendizagem de uma língua relaciona-se mais com a experiência social, ou externa, do que com as qualidades inatas (Larsen-Freeman, 1991 citada em Moreno Fernández, 2004a:100).

Neste contexto, surge também o nome de J. Schumann, citado em Moreno Fernández (2004b:295), que criou o termo de aculturação ou também denominado de hipótese de pidginização. Este processo dá relevância à componente social e psicológica do aprendiz. A parte social integra oito fatores: domínio social (que implica uma relação de domínio-subordinação entre o grupo social do aprendiz e o grupo cuja língua está a ser adquirida); o modelo de integração (entendido como o grau de assimilação do grupo a que pertence o aprendiz); a autonomia do grupo do aprendiz; a coesão do grupo; o tamanho do grupo; a afinidade cultural entre ambos os grupos; a atitude face aos membros do outro grupo; a duração e intensidade da convivência dentro do grupo da língua adquirida. Já no que respeita à parte psicológica, J. Schumann relaciona-a com fatores afetivos como, por exemplo, a motivação. Desta forma, pode resumir-se que a hipótese de pidginização considera que o processo de aculturação de um indivíduo na comunidade da língua-alvo é bastante decisivo nos procedimentos de aprendizagem de línguas estrangeiras (Moreno Fernández, 2004b:295).

Sabe-se, portanto, que as várias áreas que englobam o estudo e análise das línguas estabeleceram, ao longo dos anos, que uma língua é um instrumento comunicativo e interativo, mas é também uma marca de identidade de um indivíduo que, por sua vez, é um ator social e irá construir, através da língua, perceções, representações, comportamentos e relações, ou seja, uma identidade sociocultural (Guillén Díaz, 2004:837). Neste âmbito, no que respeita, especificamente, à área do ensino de línguas estrangeiras, as primeiras referências a estas noções surgiram nos anos setenta, concretamente em 1972, por Savignon, que foi ao encontro da ideia de que uma língua engloba um conjunto de destrezas linguísticas e que compreende, também, uma dimensão social (Guillén Díaz, 2004:837). De facto, quando se aborda o conceito de *língua*, além dos elementos linguísticos, deverá, ainda, considerar-se todo um sistema de ação social que resulta em significados culturais. Tal como afirma Guillén Díaz (2004:847), o saber sociocultural é determinado pelas relações entre palavras, pelos conceitos, pelas categorizações, pelos modelos e pelos objetos ou situações que ocorrem em determinado contexto social. São, deste modo, os aspetos culturais que originam regras, comportamentos, pensamentos e ritmos de vida que se podem definir como “gramática cultural” (Guillén Díaz, 2004:838). Como afirmam Miquel e Sans (2004), citadas por Gómez Navarro (2008:13), esta “gramática” cultural é imprescindível se:

desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no solo tenga conocimientos sobre, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en la sociedad o

con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisoluble de la competencia comunicativa es incuestionable.

Pelo que foi explanado até ao momento, verifica-se que não é, efetivamente, possível separar a componente cultural de uma língua, pois o sistema linguístico não assegura a total compreensão e aplicação da mesma. Desta forma, os conceitos de *língua* e *cultura* surgem a par “porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural” (Guillén Díaz, 2004:838). Esta ideia também é expressa por Lévi-Strauss (1958:78-79), citado em Guillén Díaz (2004:838), ao afirmar que:

- La lengua es producto de la cultura, según podemos verificar ante la creación continua de neologismos. Su uso refleja las características y rasgos generales de cada sociedad, se adapta y evoluciona con ella;
- La lengua forma parte de la cultura al lado de otros elementos como las instituciones, las creencias, las costumbres, etcétera;
- La lengua es condición de la cultura, ya que por medios de las palabras podemos manifestar todo lo que concierne a las artes, la literatura, los comportamientos, las normas, convenciones, etcétera.

A cultura é, com efeito, um fator de aproximação à realidade de uma língua e, por isso, é importante e imprescindível incluir a dimensão social e cultural no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (Guillén Díaz, 2004:838). No entanto, neste enquadramento, surge uma questão fundamental: que conteúdos culturais devem ser abordados nas aulas de LE?

Quando se analisa qualquer componente relacionada com a aprendizagem de uma língua estrangeira, verifica-se que os conteúdos e os métodos de ensino contam uma história, pois a forma como se selecionam, organizam e lecionam as matérias a ser desenvolvidas e estudadas, durante o processo de ensino/aprendizagem, alterou-se ao longo dos tempos. Contudo, neste momento do trabalho, recuar-se-á apenas dezanove anos. Foi no ano de 2001 que foi publicado o *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (Conselho da Europa, 2001), tal como é designado em português. Este documento “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientações curriculares, exames, manuais, etc., na Europa” (Conselho da Europa, 2001). Esta situação significa que o QERC (Conselho da Europa, 2001) enuncia, o mais explicitamente possível, as bases teóricas e os procedimentos práticos a levar a cabo durante o processo de ensino/aprendizagem de uma língua e estabelece, ainda, os níveis de competência que possibilitam a verificação do progresso dos aprendentes nas várias etapas da aprendizagem. No que concerne à componente cultural, o QECR (Conselho da Europa, 2001:19) começa por explicar que “a comunicação envolve todo o ser humano” o que significa, por conseguinte, que todos os indivíduos criam relações com diferentes grupos sociais e que, em conjunto, definem a sua identidade. É com base neste cenário que no QECR (Conselho da Europa, 2001) se revela a importância dos conteúdos culturais e se afirma que a educação em línguas deverá contribuir para o desenvolvimento da personalidade do aprendente, mas também deverá promover o sentido de identidade, pois existe uma enriquecedora diferença entre as várias línguas

e culturas. Por conseguinte, tal como é sustentado por vários autores, também no QECR (Conselho da Europa, 2001) é defendido que os conteúdos socioculturais deverão estar presentes em todo o processo de ensino/aprendizagem considerando que, para realizar as atividades necessárias à aprendizagem de uma língua estrangeira ou para enfrentar situações comunicativas, os aprendentes têm de utilizar diversas competências socioculturais. À vista deste facto, o conhecimento do mundo deverá englobar diversos aspetos, pois, segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001:148-149), as características distintivas de uma sociedade e da sua cultura podem estar relacionadas com:

- A vida quotidiana (ex.: comidas e bebidas e maneiras à mesa; feriados; horários e hábitos de trabalho; atividades de tempos livres.);
- As condições de vida (ex.: nível de vida; condições de alojamento; cobertura da segurança social.);
- As relações interpessoais (ex.: estrutura social e relações entre classes; relações entre sexos; estruturas e relações familiares; relações entre gerações; relações no trabalho; relações entre público e polícia, organismos públicos, etc.; relações entre comunidades e raças; relações entre grupos políticos e religiosos.);
- Os valores, as crenças e as atitudes em relação a fatores como: classe social; grupos socioprofissionais; riqueza; culturas regionais; segurança; instituições; tradição e mudança social; história; minorias; identidade nacional; países estrangeiros, estados, povos; política; artes; religião e humor.;
- A linguagem corporal;
- As convenções sociais (ex.: hospitalidade; pontualidade; presentes; roupa; refrescos, bebidas, refeições; convenções e tabus da conversação e do conhecimento; duração da visita; modo de sair/de se despedir.);
- Os comportamentos rituais (ex.: prática religiosa e ritos; nascimento, casamento, morte; comportamentos do auditório e do espectador em espetáculos públicos e cerimónias).

É, desta forma, respondida à pergunta que foi colocada anteriormente, pois, serão estes os conhecimentos, relacionados com a sociedade e a cultura da língua-alvo, que deverão ser incluídos e abordados nas aulas de línguas estrangeiras.

No que concerne, especificamente, à área do ensino do espanhol como língua estrangeira foram elaborados, a partir do trabalho orientador do QECR (Conselho da Europa, 2001), vários documentos. Exemplo desses documentos são o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2008), doravante PCIC, ou o *Guía de contenidos lingüísticos por niveles de español* (Díaz, Martínez & Redó, 2011).

O *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2008), desenvolvido pelo Instituto Cervantes segundo as recomendações do Conselho da Europa e do *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002), tem como principal objetivo orientar e proporcionar aos docentes e aos alunos de espanhol de língua estrangeira “un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el

aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español” (Instituto Cervantes, 2008). Neste sentido, são integrados neste documento conhecimentos gramaticais, lexicais, fonéticos e, ainda, questões culturais relativas a Espanha e à Hispano-América que o aprendente deverá conhecer para se formar como um falante intercultural. Com efeito, também está fundamentado no PICI (Instituto Cervantes, 2008) a importância da componente cultural. A respeito desta componente está determinado, neste documento, no capítulo “Lengua, cultura y sociedad” os conteúdos que os alunos têm de conhecer e em que níveis é recomendável que acedam aos mesmos. O capítulo em questão divide a competência cultural em três categorias independentes, mas complementárias: “los referentes culturales”, “los saberes y comportamientos socioculturales” e “habilidades y actitudes interculturales” (Instituto Cervantes, 2008). Em relação a esta divisão é explicado que:

El desarrollo de la dimensión cultural en estos tres inventarios incorpora el tratamiento de aspectos que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación con la lengua en su proyección comunicativa. Estos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de competencia intercultural (Instituto Cervantes, 2008).

Assim, nos níveis iniciais, o tratamento destes conteúdos deverá ser realizado de forma universal e, nos níveis mais avançados, têm de ser abordadas questões menos universais. Segundo Peón Villar (2016:23), a leção destes temas pretende desenvolver a competência intercultural da seguinte forma:

- En relación a los referentes culturales, se pretende proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad (PCIC, 2008). [...] conocimientos generales de los países hispánicos (geografía, población, gobierno y política, economía e industria, educación, medios de comunicación, de transporte, religión o política lingüística), acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente y productos y creaciones culturales.

- El segundo bloque hace referencia a los conocimientos basados en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en determinada sociedad (PCIC, 2008). Está también dividido en tres subapartados, denominados condiciones de vida (identificación personal, unidad familiar, calendario, comidas y bebidas, educación y cultura, trabajo, actividades de ocio, vivienda, compras, servicios o seguridad y organización social); relaciones interpersonales e identidad colectiva y estilo de vida (tradición y cambio social, espiritualidad y religión, integración de culturales de países y pueblos, extranjeros, etc.).

- La tercera sección es la relacionada con las habilidades y actitudes interculturales, se trata de una relación de procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas (PCIC, 2008). Este último apartado se divide en cuatro subapartados: configuración de una identidad cultural plural, asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales), interacción y mediación culturales.

De facto, o PCIC (Instituto Cervantes, 2008) pretende promover a aproximação da cultura hispânica, transmitir uma imagem autêntica destes países e desenvolver atitudes que levem ao respeito de uma sociedade internacional. Contudo, está reconhecido neste documento que a abordagem dos conteúdos culturais é uma tarefa difícil que requiere bastante trabalho porque é necessário um conhecimento aprofundado dos aspetos que constituem a cultura de determinada comunidade e afirma-se, ainda, que “el acceso a este conocimiento no es posible desde un fondo meramente documental” (Instituto Cervantes, 2008).

O *Guía de contenidos lingüísticos por niveles de español* (Díaz, Martínez & Redó, 2011), documento já mencionado, logo nas primeiras páginas, consagradas ao nível A1-A2, dedica um item às questões sociopragmáticas que inclui os seguintes aspetos: apresentações pessoais, saudações e pedidos. Posteriormente a este item, encontra-se a secção das tarefas comunicativas e verifica-se que existe uma ligação aos conteúdos socioculturais, pois é exigido aos alunos que sejam capazes de ler e compreender materiais autênticos (ex.: folhetos ou etiquetas). Além disto, também é pedido aos aprendentes que realizem intercâmbios comunicativos em várias situações como, por exemplo, com funcionários de serviços públicos. Tal como já foi mencionado, a cultura está estreitamente ligada à língua e, por isso, nestas situações é necessário o aprendente tenha a capacidade comunicar adequadamente, neste sentido, no item dedicado às convenções sociais, é descrito que o aluno deverá saber intervir em situações básicas e quotidianas de comunicação não verbal, mas onde existe contacto físico. Porém, nas circunstâncias em que é exigido um discurso, encontra-se explícito que alunos deverão ser capazes de o aplicar adequadamente consoante as várias convenções sociais (formas de tratamento, grau de formalidade ou informalidade, entre outros). Nesta secção (convenções sociais) são também apresentados os denominados *rituales* como, por exemplo, a hora de chegar ou de sair de casa de uma pessoa ou de um restaurante. Assim, com a abordagem destas matérias, os aprendentes ficam familiarizados com as características culturais básicas do país da língua-alvo, tal como é referido:

En cuanto a las interacciones sociales, en el nivel A1 se dan en la esfera social más próxima al alumno. Prácticamente, se limita a encuentros en situaciones muy cotidianas en los que se intercambia información sobre uno mismo y sobre el entorno personal más próximo. Estas tareas se desarrollarían, por ejemplo, en fiestas, reuniones informales o en encuentros casuales que se dan cara a cara con vecinos, amigos, compañeros de trabajo o de estudios, etc. Los recursos de que dispone el alumnado de este nivel para desenvolverse en estas tareas son aún muy rudimentarios y le permiten hacer cosas como saludar y despedirse, presentarse, interesarse por el estado del interlocutor y reaccionar ante noticias. En estas situaciones logra comunicarse gracias a repeticiones y reformulaciones y mediante rectificaciones (Díaz, Martínez & Redó, 2011).

No que diz respeito ao nível B1 e B2, encontra-se estipulado no item dedicado às convenções sociais e rituais que os aprendentes sejam capazes de dirigir situações básicas com comunicação não verbal onde exista, portanto, contacto físico (tal como já era esperado nos níveis iniciais). Contudo, em relação aos gestos, é acrescentado que os estudantes devem também ser capazes de manusear aqueles que têm valor significativo como, por exemplo, a mímica, gestos ilustrativos, entre outros. Dentro do âmbito linguístico deverão conhecer as convenções sociais básicas, ou seja, as formas de tratamento mais frequentes, o grau de formalidade ou informalidade adequado e as normas de cortesia mais frequentes e importantes. Relativamente aos rituais, os alunos têm de saber os que já foram mencionados no nível anterior e, ainda, os rituais que estão relacionados com a aceitação ou negação de uma oferta. Deste modo, considera-se que os aprendentes estarão familiarizados com as seguintes características e aspetos do país da língua-alvo: vida quotidiana; condições de vida; relações interpessoais e os principais valores e atitudes.

Com efeito, averigua-se que, neste guia, as matérias socioculturais apresentadas estão orientadas para serem trabalhados de forma integrada noutros conteúdos. Tal acontece, por exemplo, com o léxico, pois é recomendado, nos níveis B1 e B2, que os alunos aprendam vocabulário relacionado

com os hábitos da vida quotidiana, com as relações sociais, com o clima e o tempo, entre outros. Esta situação também se revela similar nos níveis C1 e C2, pois os conteúdos lexicais são direcionados, por exemplo, para aspetos culturais como a crítica e valorização de obras literárias, cinematográficas, entre outras ou para a linguagem coloquial. Neste sentido, e tal como ocorre com os níveis A1 e A2, também nos níveis B1, B2, C1 e C2 as tarefas comunicativas que os estudantes necessitam de praticar também estão, intrinsecamente, relacionadas com os conteúdos socioculturais. Esta situação pode comprovar-se pelos seguintes exemplos de tarefas dos níveis B1 e B2: Atos sociais - os alunos deverão perceber as características da comida; Alojamento - os alunos deverão conhecer os preços dos serviços e extras disponíveis (Díaz, Martínez & Redó, 2011). Já no nível C1 e C2 existem tarefas direcionadas para que, por exemplo, os aprendentes sejam capazes de aceitar ou declinar convites, trocar opiniões sobre temas pessoais ou sociais ou, ainda, que em serviços como os bancos consigam informar-se sobre as condições para a troca de dinheiro e realizar outro tipo de comunicações.

Em relação à componente sociopragmática nos níveis C1 e C2 surgem novos conteúdos, pois esta secção é dedicada: aos elogios e piropos; aos estereótipos (relacionados com o âmbito das profissões e com as regiões espanholas); às formas de tomar a palavra na comunicação oral; às situações em que o falante quer manifestar uma ação que provocou involuntariamente; ao uso de *tu/vos* e ao uso de diminutivos. No que respeita às convenções sociais e aos rituais, pode dizer-se que são semelhantes aos concebidas para os níveis A1, A2, B1 e B2, contudo, um dos itens torna-se mais abrangente, ou seja, nos níveis C1 e C2 os aprendentes deverão ser capazes de interpelar, começar e terminar um diálogo de acordo com o social e culturalmente convencionado. Por conseguinte, neste nível, os alunos já estão familiarizados com as principais características culturais, nomeadamente no que diz respeito às situações relacionadas com a vida quotidiana, com as condições de vida, com as relações interpessoais, com os principais valores e atitudes, mas devem, ainda, ser conscientes dos perigos dos mal-entendidos resultantes das diferenças socioculturais.

À luz do que foi exposto, verifica-se que os documentos referidos, através dos conteúdos culturais estabelecidos, permitem aceder a uma identidade cultural. De facto, é evidente a importância que diferentes organismos, instituições e autores concedem à componente cultural no ensino de línguas estrangeiras. Tal sucede porque, efetivamente, a língua e a cultura estão estreitamente relacionadas. Neste sentido, o desenvolvimento da competência comunicativa implica o conhecimento das normas e princípios culturais nos quais a língua se sustenta (Peón Villar, 2016:14). Deste modo, tal como chegou à conclusão Byram, citado por Peón Villar (2016:14), um dos objetivos principais do ensino de línguas estrangeiras é o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Consequentemente, segundo Guillén Díaz (2004:849), o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira não está orientado para que os alunos tenham atitudes iguais às dos nativos, mas que tenham a capacidade de os descodificar e compreender. Esta autora afirma, ainda, que o importante não é a quantidade de conteúdos culturais que se lecionam, mas sim a forma como os alunos acedem, adquirem e aplicam esses mesmos conteúdos.

Perante o explanado, levanta-se outra dúvida: como lecionar os conteúdos culturais em sala de aula? Esta questão gerou distintas perspectivas. Por um lado, alguns autores defendem que deveria existir um programa específico para os conteúdos culturais e, por outro lado, há autores que defendem que a componente cultural deve estar totalmente integrada na aprendizagem linguística (Peón Villar, 2016:20). Os autores que advogam esta última posição argumentam que o conceito de cultura engloba tudo, desde os conhecimentos formais (dados históricos, geográficos, etc.) até ao modo de viver (valores e atitudes de uma comunidade). Neste caso aplica-se a competência comunicativa intercultural proposta por Byram, citado por Peón Villar (2016:20), que guia os aprendentes à compreensão e estabelecimento de relações entre culturas diferentes, mas, para perceber essas ligações é necessário encontrar os sistemas e os microsistemas nos quais os aspetos culturais se inserem (Miquel López, 2004:518). Neste contexto também se enquadra a opinião de Guillén Díaz (2004:848), pois esta autora afirma que a aula deve conduzir-se seguindo aquilo que apelida de “interrogação intercultural”, orientada para desenvolver no aluno:

- La sensibilización y consciencia de las diferencias culturales para la identificación, lo cual supone una sensibilización a la propia cultura y al funcionamiento de la sociedad en general;
- La interpretación y conocimiento de los elementos culturales para la apropiación, lo cual supone comparar, analizar y reflexionar sobre la propia cultura, al mismo tiempo que clasificar, categorizar, opinar y explicar las percepciones sobre los objetos culturales para elaborar y estructurar los significados;
- La comprensión, aceptación, respeto y valoración positiva de esas diferencias para la empatía.

Neste sentido, e de acordo com Guillén Díaz (2004:848), os conteúdos culturais devem ser abordados de forma a que os estudantes tenham acesso aos mesmos através de materiais e documentos sociais da língua-alvo. Além disso, o professor deverá desenvolver atividades enraizadas na cultura de referência do aluno, nas quais este possa observar, por si próprio, os conteúdos culturais para que, deste modo, lhe seja permitido comportar-se como ator social durante as interações. Nestas interações o discente deverá mobilizar as operações mentais de procura, descoberta, análise, comparação, reflexão, interpretação e descrição. Para incrementar o exercício das operações mentais de procura e descoberta pode-se recolher informação, fornecer dados, assinalar, recordar, distinguir, reconhecer, entre outras atividades. Para desenvolver as operações mentais de análise, de comparação e de reflexão é possível realizar atividades como, por exemplo, contrastar, opinar, relacionar, classificar, categorizar, argumentar, deduzir, entre outras. Por fim, para as operações mentais de interpretar e descrever poderão realizar-se atividades em que seja necessário contar, documentar, apresentar, construir, apreciar, desenhar, entre outras.

Para Miquel López (2004:518) a chave da análise da componente cultural está na capacidade de distanciamento da própria cultura do aprendente e na possibilidade de a relacionar com outras componentes culturais. De facto, uma aula de língua estrangeira é um local que favorece esta ação de descoberta. Tal ocorre porque, durante o processo de ensino/aprendizagem de uma língua



estrangeira, os indivíduos estão em contacto com línguas e culturas distintas e, para além disso, não conhecem a língua-alvo nem partilham as mesmas referências culturais. Como afirma Miquel López (2004:527), ensinar uma língua sem abordar a componente cultural não é, na realidade, ensinar uma língua, pois, caso esta situação ocorra apenas se está a instruir os estudantes de uma língua vazia de sentido. Neste sentido, os professores deverão dotar-se de conhecimentos que fazem parte da componente sociocultural, principalmente aqueles que estão intimamente relacionados com a língua, e deverão utilizar instrumentos para detetar que campo deve ser explorado como, por exemplo, o erro comunicativo/pragmático dos estudantes ou a análise linguística rigorosa que pode ser realizada a partir de unidades como os atos de fala e partir de atividades contextualizadas. A análise de erros pragmáticos revela-se importante porque pode permitir que não se produzam mal-entendidos. Segundo Miquel López (2004:527), um nativo consegue ser benevolente com um erro linguístico, contudo, essa benevolência poderá ser difícil de se aplicar quando se trata de um erro sociocultural porque existe maior tendência a julgar uma pessoa que teve uma atitude inadequada. Deste modo, é importante que, a partir de um erro pragmático, se detete o problema e se resolva em sala de aula. Esta situação aplica-se tanto ao estudo de línguas distantes como próximas, pois nas línguas que são mais próximas é possível que ocorra algo perigoso como a pressuposição de uma equivalência que poderá não existir. Relativamente à procura de informação nos atos de fala, torna-se também importante porque é possível encontrar vários aspetos socioculturais relevantes para o êxito comunicativo. Por exemplo, para analisar como se protesta em espanhol, procuram-se vários problemas do quotidiano e imagina-se como poderiam ser resolvidos por falantes médios, ou seja, procura-se um padrão, um modelo que se poderia aplicar na aula como explicação do problema colocado ou para um pedido de informação. Se analisarmos a língua funcionalmente podemos comprovar, ainda, quantos passos há que dar para considerar que um ato de fala está terminado (Miquel López, 2004:529). Detetar a componente cultural através de atividades contextualizadas é, igualmente, fundamental porque ao trabalhar de forma descontextualizada torna-se mais difícil perceber a adequação ou inadequação das produções dos alunos:

En definitiva, la mayor fuente de información de cuál es el elemento sociocultural que debemos tratar de la que disponemos los profesores son los estudiantes: observar sus comentarios, las generalizaciones, las valorizaciones, los choques, las críticas a la sociedad meta, ..., para ver su responden a la realidad o a una visión deformada de ella (por idealizada o denostada). Obsérvalos a ellos nos ayudará a detectar tanto nuestro propio componente sociocultural como las diferencias y similitudes con los de ellos y, así, como trabajo secundario, pero no menor, contribuir al encuentro multicultural que nos hace crecer como personas y nos permite entender la diversidad y disfrutarla en lugar de juzgarla (Miquel López, 2004:529).

Observa-se, desta forma, a relevância que, hodiernamente, os conteúdos culturais adquirem no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, quer pela sua presença em documentos orientadores de referência desta área, quer pelo facto serem, cada vez mais, os especialistas em didática de línguas estrangeiras interessados pelos aspetos culturais (Peón Villar, 2016:15).

## **1.4. A componente cultural como fator de motivação**

La adopción del multilingüismo como un objetivo deseable en las sociedades (...) ha supuesto exigencias de rentabilidad en el conocimiento de idiomas. La motivación como condición necesaria, y según algunas formulaciones suficientes, supone, en este sentido, una perspectiva de análisis imprescindible (Lorenzo Bergillos, 2004:322).

Durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, contrariamente ao que ocorre durante a aquisição da língua materna, existe uma grande disparidade entre os níveis de aprendizagem. Tal sucede porque não existe praticamente nenhum fator ambiental que dificulte a aprendizagem das primeiras línguas e, mesmo que existam fatores individuais como, por exemplo, défices cognitivos, são compatíveis com o desenvolvimento da língua (Curtiss, 1982; Pinker, 1996 citados em Lorenzo Bergillos, 2004:305). Pelo contrário, as disciplinas que operam no campo da linguística e da psicopedagogia afirmam que as diferenças de aprendizagem de uma LE advêm das características individuais que diferenciam cada aprendente. Deste modo, aspetos como a personalidade, o grau de especialização hemisférica relacionado com a localização das funções linguísticas em diferentes áreas cerebrais, a aptidão ou a idade interferem no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (Lorenzo Bergillos, 2004:305-306). Contudo, a psicologia científica construiu um caminho que levou a que se associassem as características individuais a fatores cognitivos (Lantolf, 1999 citado em Lorenzo Bergillos, 2004:306). Consequentemente, os fatores afetivos – motivação, atitudes e crenças – como elementos alternativos responsáveis pela aprendizagem apenas foram objeto de estudo recente (Arnold, 1999 citada em Lorenzo Bergillos, 2004:306). Esta situação significa que os fatores afetivos, principalmente a motivação, passaram de um conceito conveniente para um construto importante, através de técnicas empíricas que dão lugar a conclusões, generalizações e implicações metodológicas para o ensino (Lorenzo Bergillos, 2004:306). Assim, a motivação resultou num elemento atrativo para o estudo por várias razões, pois, se por um lado, as características como a aptidão e a especialização hemisférica se apresentam como características imutáveis e, até certo ponto, imunes a qualquer tratamento na aula, por outro lado, a motivação pode aumentar, recuar, acabar ou chegar a níveis avançados e estáveis. Neste contexto, importa referir que cada estágio que a motivação alcança é o resultado de metodologias concretas utilizadas pelos docentes em função do grau de motivação que os seus estudantes apresentam (Lorenzo Bergillos, 2004:306).

O interesse do estudo da motivação no processo de aquisição de uma LE surgiu em meados da década de cinquenta do século passado no Canadá. Os primeiros investigadores foram Gardner e Lambert ao salientarem a importância das atitudes frente à comunidade linguística na aprendizagem de uma língua segunda (Lambert, 1955 citado em Lorenzo Bergillos, 2004:306-307). De uma forma geral, a motivação define-se como um construto hipotético que explica os processos mentais que instigam e sustentam a atividade dirigida a um objetivo. Quando esse objetivo é a aprendizagem de uma LE, a motivação explica a ação, a intencionalidade e a tomada de decisões relativamente à aquisição e ao uso de um novo código linguístico (Lorenzo Bergillos, 2004:306). Neste sentido, Racle (1983:10), citado por Silva (2014:20), considera que a motivação

é um estímulo que conduz o aluno à aprendizagem visto que este a encara como benéfica para si e acrescenta, ainda, que é necessário preservar este mecanismo e que, em certos casos, a sua ativação deve ser extrema. Já Lemos (2005:196), citada por Silva (2014:20), afirma que a motivação escolar é uma tentativa de compreender o que incentiva o aluno a aprender e, por isso, a motivação é uma força que dá energia e dirige o comportamento do aluno a nível físico, mental e emocional. Deste modo, as definições de motivação apontam para algo que é uma força interna do indivíduo, mas que, por vezes, também pode ser consequência de fatores externos. Os estudos de Gardner e Lambert mostram que as razões que conduzem ao estudo de um idioma estão relacionadas com as atitudes do aprendente que, por sua vez, determinam o grau e o tipo de motivação (Lorenzo Bergillos 2004:307). Por este motivo, Gardner e Lambert foram os primeiros investigadores a destacar que a motivação assume um fator de sucesso ou insucesso durante a aprendizagem de uma LE (Spínola, 2017:28-29). Para Gardner, a motivação é o ponto até onde vai um indivíduo para aprender uma língua. Este é levado a aprender porque sabe que experimentará uma sensação de satisfação com essa ação (Silva, 2014:20). Deste modo, Ferreira (2011:18) afirma que a “motivação para aprender uma Língua Estrangeira pode ser descrita como um complexo de construções que envolve não só um esforço e um desejo, mas também uma atitude favorável em relação ao processo de aprendizagem da(s) nova(s) língua(s)” (Ferreira, 2011:18).

Gardner e Lambert criaram um modelo socioeducativo, pois tem por base, fundamentalmente, os aspetos sociais e as atitudes na aprendizagem de línguas estrangeiras. Este modelo também é conhecido pela *teoria das orientações* que trouxe um contributo importante para a motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesta teoria estão patentes as razões que estimulam o aprendente a aplicar-se no estudo da língua. Essas razões irão constituir atitudes que, por sua vez, determinarão o grau e o tipo de motivação, que dá lugar a uma distinção entre orientação instrumental e orientação integrativa, coincidente com o par motivação extrínseca e intrínseca. Por norma, a razão que leva um indivíduo a propor-se a aprender uma língua estrangeira é o interesse em saber falar, mas também porque pretende adquirir conhecimentos socioculturais associados a essa língua. Contudo, as vantagens que os aprendentes veem na aprendizagem de uma língua que não sejam as suas irão depender da motivação, que pode ser instrumental ou integrativa (Spínola, 2017:29). A motivação instrumental ocorre quando o aluno pretende estudar uma LE para alcançar meios instrumentais como, por exemplo, ler livros técnicos, fazer traduções, entre outros. Deste modo, é possível afirmar que este tipo de motivação está relacionado com o lado mais prático de uma língua. Com efeito, a motivação instrumental caracteriza-se pelo desejo de obter reconhecimento social ou pela necessidade de conseguir um emprego. Neste cenário, o aluno dotado de motivação instrumental estuda o idioma para conseguir alcançar prestígio social ou benefícios económicos (Silva, 2014:21). Em contrapartida, quando ocorre a motivação integrativa os indivíduos pretendem integrar-se e fazer parte da cultura da LE que estão a aprender (Brown, 2000 citado em Spínola, 2017:29). A motivação integrativa está, deste modo, relacionada com o desejo pessoal de aprender uma língua e uma cultura para que seja possível a inserção do aprendente na realidade sociolinguística. Neste

sentido, os aprendentes têm gosto por produtos socioculturais da língua-alvo para conseguirem, por exemplo, entenderem filmes, vídeos, músicas, jornais, entre outros. Como o estudante pretende interagir com os falantes de determinada língua e cultura apresenta, por conseguinte, uma disposição positiva face à LE (Spínola, 2017:29). Através destes factos é possível medir em três componentes essenciais a orientação integrativa: a) o desejo de aprender a língua; b) a intensidade motivacional em termos de esforço cognitivo e comportamental para realizar tal fim; c) o desenvolvimento de atitudes positivas perante a aprendizagem da língua (Gardner, 1985:9 citado em Lorenzo Bergillos, 2004:308). Deste modo, a discussão integrativa e instrumental presentes na literatura vão ao encontro do interesse pela língua e cultura estrangeira, a simpatia pelos membros da comunidade-alvo e o desejo de aprender uma língua por razões profissionais.

Relativamente ao binómio intrínseca e extrínseca, é possível diferenciá-lo por meio das suas definições. A motivação extrínseca relaciona-se com as necessidades a nível externo do indivíduo, ou seja, é centrada nos resultados positivos, na crença de que a aprendizagem terá uma consequência positiva e que pode evitar um castigo. Tal significa que existe uma pressão no aprendente porque está a cumprir o desejo de outros. Neste sentido, a motivação vem do exterior e do desejo de agir de modo a obter uma recompensa e evitar consequências negativas (Gardner e Lambert, 1972 citados em Spínola, 2017:30). Já a motivação intrínseca diz respeito à necessidade do próprio indivíduo centrada na satisfação pessoal, no prazer que a aprendizagem de uma língua proporciona e, por isso, contrariamente à motivação extrínseca o aprendente estuda porque gosta de aprender sem que seja necessário obter benefícios externos. Desta forma, a motivação intrínseca provém da alegria ou prazer advindos do processo de aprendizagem de novas línguas e, por isso, é uma característica muito própria e única da vontade interna dos alunos que faz com que estes se dediquem a determinada tarefa em prol do seu próprio bem. Neste sentido, quando a motivação é intrínseca os alunos aprendem com alegria, de maneira a satisfazer as suas curiosidades ou para experimentar uma sensação de felicidade. Desta forma, Gardner e Lambert (1972) acreditam que os motivos que levam os aprendentes a estudar uma língua estão diretamente relacionados com as suas atitudes, realizadas durante a aprendizagem uma LE, que são, por sua vez, determinadas pelo grau de motivação. A motivação é, então, a principal razão para o ponto até onde vai um indivíduo para aprender uma língua (Spínola, 2017:30).

O trabalho destes autores mereceu grande valorização porque, de uma forma ou outra, quase todos os estudos elaborados após a proposta de Gardner e Lambert foram apenas um comentário à sua teoria (Skehan 1989:61 citado em Lorenzo Bergillos, 2004:309). Todavia, nos anos noventa do século XX surgiram novos conceitos de motivação que colocaram em causa a tese de Gardner e Lambert. Neste cenário, apresentam-se os novos conceitos de Dörnyei. Este autor considerou que a teoria de Gardner e Lambert não apresentava propostas práticas para colmatar a falta de motivação dos alunos o que a torna, por consequência, distante dos problemas de ensino de uma LE. Além do referido, apresenta outra limitação ao excluir as variáveis pessoais e cognitivas dos intervenientes no processo, assim como as influências recebidas no contexto situacional (Silva, 2014:22). Neste sentido, Dörnyei (1994), citado por Lorenzo Bergillos (2004:310), distingue, de

forma clara, três níveis que incorporam elementos com incidência no desenvolvimento motivacional: o nível linguístico (que recolhe de forma dialética a distinção integrativa/instrumental), o nível do aluno (que engloba os atributos do aprendente a respeito do processo de aprendizagem e a sua percepção da necessidade da língua) e o nível da situação de aprendizagem (que inclui os componentes motivacionais do curso, do professor e do grupo). Todos estes elementos, numa relação sinérgica, explicam a componente motivacional. À luz de tudo isto, verifica-se que a motivação está relacionada com os fatores que estimulam o indivíduo a agir e a aprender uma nova língua. No modelo socioeducativo de Gardner e Lambert a motivação relaciona-se com o desejo de aprender uma língua nova, a satisfação que essa ação pode trazer ao indivíduo e as atitudes que se têm relativamente à aprendizagem dessa mesma língua (Silva, 2014:25). Nos estudos realizados por Dörnyei, a motivação é vista como um processo dinâmico e instável que integra as dimensões cognitivas, sociais e emocionais do indivíduo. Trata-se de um processo com várias fases, específico de cada estudante, onde o papel dos pensamentos e dos sentimentos construídos numa determinada situação são valorizados (Silva, 2014:25).

De facto, a motivação pode ser um incentivo ou uma necessidade que o aprendente sente perante a aprendizagem de uma LE (Spínola, 2017:20). Neste sentido, é a motivação que irá influenciar o comportamento e o desempenho dos aprendentes e, por isso, torna-a observável. Verifica-se, deste modo, que a motivação consiste num processo complexo e multifacetado que é influenciado por uma infinidade de fatores relacionados com a parte cognitiva, social/contextual ou sociocultural como, por exemplo, expectativas do aluno em relação ao processo de aprendizagem, influência das experiências anteriores, percepção das habilidades, influência dos pais, dos professores, do grupo, das atividades entre outros aspetos. Com efeito, a motivação no processo de ensino/aprendizagem de uma LE está, em parte, relacionada com todos os que participam neste processo. Neste sentido, existem estratégias que o professor pode integrar de forma ordenada e sistemática nas suas aulas (Lorenzo Bergillos, 2004:319). Estudos como Dörnyei e Csizér (1998), Arnold (1999) e Lorenzo (2001) tentaram realizar um exercício de identificação e categorização dos fatores que, com caráter geral, resultam como elementos constantes do incremento motivacional. No meio de inúmeros recursos e táticas dos estudos acima referidos, surge a componente cultural (Lorenzo Bergillos, 2004:319). Em relação a esta componente, Guilani (2012:116), citado por Ekuland (2015:7), destaca que o ensino da cultura pode ajudar os alunos a ver os nativos como “gente real” em vez de os encararem como algo abstrato. Desta maneira, a aprendizagem de uma cultura contribui para um ensino mais autêntico. Outro argumento apresentado por Guilani é que, tal como já foi aqui mencionado, os estudantes têm de ser motivados para ter êxito na aprendizagem de uma língua e as aulas relacionadas com conteúdos culturais têm muitas possibilidades de proporcionar motivação aos alunos.

Tendo em consideração afirmações realizadas em secções anteriores, que evidenciam a relação indissociável entre língua e cultura, torna-se importante salientar que, para além da importância da componente cultural no processo de ensino/aprendizagem de uma LE, este conteúdo é, também, um fator motivacional. Atualmente, esta situação verifica-se, em parte, devido à difusão

das tecnologias de informação e comunicação que levou ao aumento do interesse e do contacto com línguas e culturas estrangeiras. Neste sentido, hodiernamente, os alunos escolhem aprender uma LE para saber falá-la, mas também porque pretendem conhecer os aspetos culturais dos territórios onde a língua-alvo é veicular. Desta forma, confirma-se que existe uma ligação entre a componente cultural e a motivação, pois quanto mais motivado o aluno está para aprender uma língua estrangeira, mais procurará conhecer e aproximar-se da realidade da comunidade de falantes; por outro lado, quanto mais próximo e consciente das diferenças e semelhanças culturais com a outra comunidade, mais motivado se sentirá para continuar a aprender (Kraviski & Bergmann 2006:78). Perante estes factos, familiarizar os alunos com a cultura da língua-alvo releva-se, efetivamente, um fator de motivação durante as aulas.

Por outro lado, a utilização da componente cultural, durante as aulas de língua estrangeira, irá proporcionar um elevado grau de autenticidade e apresentar a verdadeira dimensão da aprendizagem da língua. Neste sentido, qualquer veículo de aproximação à realidade cultural da LE, como o uso de materiais autênticos, tem um impacto motivacional significativo (Peacock, 1997 citado em Lorenzo Bergillos, 2004:321). Segundo Soler-Espiauba (2004), citada por Gómez Navarro (2008:21), a diversidade cultural pode ser abordada com materiais que, por vezes, se desvalorizam como, por exemplo, uma simples canção com o tema da denuncia social para elaborar uma reflexão sobre as situações sociais e históricas relacionadas com a língua-alvo. Neste contexto, apresentam-se, assim, os materiais autênticos. Por material autêntico entende-se todo aquele material que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser ministrado a alunos de línguas (Berwald, 1986 citado em Carvalho, 1993:118), pois, pelo contrário, este género de material foi escrito, gravado ou desenhado para um público nativo comum e, por isso, reflete um contexto situacional e cultural verídico. Deste modo, a utilização de materiais autênticos é um excelente recurso na apresentação e ensino da cultura (Rogers & Medley, 1988 citados em Carvalho, 1993:118). De acordo com Cook (1981), citado por Batista (2014:10), uma das mais importantes razões pelas quais se devem utilizar materiais autênticos, durante o processo de ensino/aprendizagem de uma LE, está relacionada com o aumento da motivação e do interesse dos alunos, porque estes materiais possibilitam a aproximação dos mesmos aos falantes nativos o que lhes permite, por conseguinte, compreendê-los melhor e participar nas suas vidas. Tal acontece porque os materiais autênticos facultam o acesso a uma linguagem que não está modificada o que, consequentemente, ajuda a recriar situações reais, a aprender a usar expressões lexicais e estruturas gramaticais relacionadas com diversos contextos e, ainda, a contactar com conteúdos culturais importantes para um bom desempenho linguístico. À vista disso, este acesso permite desenvolver, nos aprendentes, tanto a competência linguística como a cultural (Batista, 2014:10). Outra das vantagens da aplicação de materiais autênticos em sala de aula é a predisposição natural que os alunos têm para algo tão comum como, por exemplo, ouvir música (Vieira, 2015:18). Além disso, os materiais autênticos fomentam a análise e a comparação entre culturas, valorizam o conhecimento prévio do aluno, estimulam a imaginação e podem, ainda, melhorar a compreensão leitora e auditiva (Vieira, 2015:16). Contudo, é imprescindível que o docente faça uma explicação sobre o contexto onde os materiais foram elaborados para que, desta

forma, estes sejam interpretados corretamente pelos aprendentes (Carvalho, 1993:119). Os jornais, as revistas, reportagens televisivas, emissões de rádio, filmes, vídeos, canções, fotografias, quadros, publicidade, livros e revistas, são alguns exemplos de materiais autênticos que oferecem um leque variado da língua falada e escrita e, conseqüentemente, da cultura.

A inclusão de elementos culturais, durante o processo de ensino/aprendizagem de uma LE, é, de facto, um fator motivacional, mas a componente cultural também pode servir como elemento ordenador de colaboração (do “sílabo<sup>6</sup>”), como proposta de um currículo multidimensional (Baker & Jones, 1998:683 citados em Lorenzo Bergillos, 2004:322) e para promover competências próprias da língua como, por exemplo, a competência sociocultural ou competências relacionadas especificamente com a componente cultural como é o caso da competência intercultural. O professor, no que respeita à competência intercultural, deve fazer uma ponte entre culturas para aliviar futuros choques culturais. Na verdade, os aprendentes podem e costumam estabelecer comparações entre as línguas em termos de prestígio ou de sofisticação das comunidades que a utilizam, por isso, insistir no substrato cultural rico da língua-alvo ajuda a elevar o conceito da LE naqueles alunos que, inesperadamente, podem desenvolver juízos prévios perante a LE que ponham em causa as suas atitudes e, por conseguinte, a sua motivação (Lorenzo Bergillos, 2004:321-322). Neste contexto, Dörnyei, citado por Ferreira (2011:17), afirma que os docentes devem proporcionar aos estudantes o máximo de possibilidades de recolha de experiências positivas com a cultura da língua-alvo para os motivar através, por exemplo, da apresentação de filmes, reportagens de canais de televisão, canções, entre outros. É fundamental que essas atividades sejam interessantes e de intenção partilhada para que os alunos compreendam, para além da situação da aula, o seu significado e o seu valor. Com efeito, motivar os aprendentes é fazê-los sentir que participam na cultura da língua em aprendizagem e é estimular o interesse por conhecer mais e melhor a língua-alvo (Gómez Navarro, 2008:9). A motivação é, de facto, “o conceito-chave para ter sucesso na aprendizagem de uma nova língua” (Dörnyei, 2001; Ellis, 1994 citados em Ferreira, 2011:16).

## 1.5. Os estereótipos

A escola do nosso tempo precisa de promover o conhecimento das maiorias, mas também das minorias, o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade, o conhecimento recíproco, a educação para a prevenção da violência, a aprendizagem cooperativa, lutando contra a xenofobia e a intolerância (Bizarro & Braga, 2004:60 citadas em Leite, 2011:39).

No presente capítulo verificou-se, através de argumentos explícitos de vários autores, que, durante o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, a componente cultural é

---

<sup>6</sup> Como refere Lorenzo Bergillos (2004:322):

El sílabo cultural y el currículo multidimensional en el estudio de la L2 constituye una aproximación al aprendizaje de idiomas basada en una concepción de la cultura en términos amplios como medio de integración de los alumnos en la cultura meta. En contextos en los que persigue un conocimiento de la lengua como un método utilitario de comunicación, los sílabos culturales han de presentar los rasgos culturales de una forma significativa.

fundamental para uma verdadeira compreensão e aquisição da língua-alvo. Neste sentido, as orientações emanadas de instituições europeias, como é o caso do *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (Conselho da Europa, 2001), ou de países em particular como, por exemplo, o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2008) corroboram a opinião desses autores ao incluírem nos guias de orientação ao processo de aprendizagem de uma LE os conteúdos culturais. Contudo, é necessário ter em consideração que um aprendente de uma LE entra em contacto com uma cultura e com um contexto linguístico diferente do seu. Tal sucede porque cada comunidade e, consequentemente, cada indivíduo, possuem um conjunto de características que os definem. Estas peculiaridades designam-se de *identidade social* que permite, ainda, que cada pessoa possa ter consciência dos seus traços próprios e daquilo que a diferencia das restantes (Moreno Fernández, 2014b:294). McNamara (1997b:562), citado por Moreno Fernández (2014b:294), no contexto da aquisição de línguas estrangeiras, define a *identidade social* como algo que surge a partir de quatro processos principais: “la categorización social, la formación de una conciencia de identidad social, la comparación social y la búsqueda de una distintividad psicológica”. Neste contexto, interessa o facto de a língua estrangeira poder ter influência sobre a identidade social do aprendente, pois os aprendentes podem criar imagens positivas ou negativas da comunidade da língua-alvo. Estas imagens “son percepciones basadas en la acumulación de diferencias, un fenómeno de representaciones en contraste que da lugar a estereotipos, es decir, a un juicio global” (Charaudeau, 1987:25-33 citado em Guillén Díaz, 2004:847). Abordam-se, deste modo, os estereótipos que se manifestam, como é evidente, dentro e fora das aulas de línguas estrangeiras.

No que concerne, em concreto, à comunidade espanhola<sup>7</sup>, é frequente quando se questionam estudantes estrangeiros de espanhol como identificam Espanha e a sua cultura que surjam as seguintes ideias: “los toros, el flamenco, la paella, la fiesta, el sol, la playa o el carácter alegre y divertido de los españoles, entre otros” (Peón Villar, 2016:25). Todavia, segundo Peón Villar (2016:25), estas associações “muestran una visión parcial y desactualizada de la cultura española relacionada con determinados estereotipos y tópicos del pasado que hacen la imagen que se perciba de la cultura española en el exterior no se ajuste a la realidad actual”. A autora faz esta afirmação baseada em vários estudos e trabalhos de investigação realizados por especialistas que se dedicam ao ensino do espanhol como língua estrangeira e, também, em inquéritos e relatórios publicados em diversos meios de comunicação como, por exemplo, os relatórios do *Real Instituto Elcano*<sup>8</sup>. Um dos profissionais que se dedica a estudar a imagem de Espanha em diferentes países é Javier Noya (2002). Este investigador, citado por Peón Villar (2016:25-26), através de um dos seus estudos, afirma que a imagem que existe de Espanha em países estrangeiros é difusa e estereotipada, pois há um grande exagero nos tópicos de sempre (já mencionados anteriormente) o que significa, consequentemente, que não se têm vindo a considerar as mudanças que ocorreram na sociedade espanhola nas últimas décadas. Tal sucede, segundo o autor, porque somente

---

<sup>7</sup> Que não é a única comunidade hispano falante.

<sup>8</sup> Fundação criada em 2001 com o objetivo de analisar a atualidade internacional e as relações internacionais de Espanha.



algumas ideias, das diferentes etapas da história espanhola, perduram até aos dias de hoje. Por conseguinte, existe um grande desconhecimento dos estrangeiros pelo país e pela cultura espanhola, pois, por exemplo, certas características que são associadas aos espanhóis na atualidade são o flamenco e os touros que têm origem na época romântica de Espanha. Na procura de respostas para a existência destes estereótipos, Noya (2002), citado em Peón Villar (2016:26), também faz referência ao *slogan Spain is different*, promovido na década de sessenta do século passado, que divulgava uma imagem de Espanha onde predominava o sol, a praia, os touros e o flamenco para atrair turistas à costa espanhola. Por meio deste cenário, Noya também considera que os estereótipos que existem sobre Espanha e a sua cultura foram igualmente fomentados pelos próprios espanhóis.

Para além dos tópicos mencionados por Noya (2002), a famosa sesta depois de almoço é outro dos estereótipos associados a Espanha. O jornal espanhol *ABC.es*<sup>9</sup> aborda este assunto com base num artigo do jornal *The New York Times*, no qual é mencionado que os espanhóis têm o hábito de dormir a sesta depois do almoço. Porém, o jornal norte-americano não se limita a abordar este estereótipo, pois critica o costume afirmando que provoca um decréscimo da produtividade da população espanhola. Contudo, no artigo do *ABC.es* está patente que “esta sana tradición, que ni mucho menos es una costumbre extendida en nuestro país - pocos trabajadores tienen la suerte de dar unas cabezadas a mitad de jornada”. Ainda com suporte na notícia do *ABC.es*, é possível ler um texto, transcrito do jornal *The New York Times*, onde são descritas algumas rotinas dos espanhóis:

Con un cubo lleno de cervezas, Jorge Rodríguez y sus amigos se atrincheran en el «Mesón Viña» el miércoles por la noche para ver un partido de fútbol. En otra mesa, una pareja se abraza, ajena al resto del local, mientras la camarera les sirve una tortilla de patatas y otros tantos aperitivos. Entonces, comienza el partido. Esto no es algo inusual. Mientras en otros países la gente se prepara a esta hora para ir a la cama, en España la noche no comienza hasta las 22.00 horas, momento en que se sirve la cena y comienza el «prime-time» televisivo - que no acaba hasta la 1.00-. Varias encuestas demuestran que casi una cuarta parte de la población española continúa viendo la televisión entre las 00 horas y la 1 de la madrugada (I. Zamora, 2014).

No texto transcrito pode observar-se que estão, efetivamente, presentes vários hábitos espanhóis relacionados com alguns aspetos da cultura como, por exemplo, o gosto pelo futebol. E, no que respeita a este assunto, é verdade que “las ciudades se vacían y tráfico disminuye los días en que se celebra o se televisa un partido atrayente” (Soler-Espiauba 2006:162 citada em Santos, 2012:12). Além disso, também é possível verificar que, neste texto, não se menciona a típica *paella*, mas sim a *tortilla de patata* que é um prato bastante característico de Espanha e que não é tão conhecido devido ao constante estereotipar da *paella*.

---

<sup>9</sup> Zamora (2014, fevereiro 19). España, vista por «The New York Times»: «El país donde se cena a las 22.00 horas». *ABC*. Disponível em: <https://www.abc.es/sociedad/20140218/abci-habitos-vida-espana-201402180908.html>

Em relação à percepção que os portugueses têm sobre os espanhóis e a sua cultura, para além estarem presentes, na sociedade portuguesa, todos os estereótipos que já foram mencionados, existem alguns que são naturais do país luso. Neste contexto, surgem provérbios como, por exemplo, “De Espanha nem bom vento, nem bom casamento”. Este estereótipo, enraizado na sociedade lusa e presente principalmente nas gerações mais antigas, encontra a sua origem em acontecimentos históricos que envolvem os dois países (Portugal e Espanha) que contribuíram para uma desconfiança perante o povo espanhol fomentada pelos portugueses durante vários séculos e que, hodiernamente, ainda está presente. Todavia, a relação dos dois países vizinhos é, na atualidade, visivelmente amistosa:

Más de 2.500 empresas españolas operan en la actualidad en Portugal y unos 800 ejecutivos residen en Lisboa o en Oporto. España es el primer suministrador y el segundo comprador de productos portugueses. Un total del 18% de las importaciones lusas procede de España. Pero las relaciones van más lejos de las industrias textiles o de los bancos. La capitalidad cultural de Lisboa ha atraído a cientos de miles de turistas españoles en los últimos meses (*EL PAÍS* citado em Santos, 2012:18-19).

Contudo, segundo Araújo (2012:50), ainda se mantêm, nos dias de hoje, na cultura portuguesa outros estereótipos relativos à população espanhola:

- Os espanhóis ainda são vistos como um povo que revela alguma arrogância e prepotência em relação a Portugal.
- Espanha continua a ser destacada pelos aspetos ornamentais da vida (emoção, vitalidade, diversão) face aos aspetos pragmáticos (eficácia, disciplina, trabalho).
- Os produtos espanhóis não estão associados à ideia de qualidade e inovação tecnológica, mas sim ao baixo preço.

Existem, de facto, muitos estereótipos relacionados com Espanha e, por isso, a imagem deste país dificilmente deixará de ser associada a estes tópicos. No entanto, quando se pede a um estrangeiro que aborde, aprofundadamente, esses estereótipos não consegue referir a sua origem, se são reais ou se são situações que se aplicam a todos os espanhóis (Peón Villar, 2016:26). Com efeito, na maioria das vezes, a visão estereotipada que se tem sobre uma determinada cultura deve-se, essencialmente, ao desconhecimento, sendo este o maior aliado dos estereótipos (Vasconcelos, 2012:10). Por este motivo, no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é importante abordar os estereótipos com o objetivo de favorecer o conhecimento do contexto cultural da língua-alvo e evitar uma visão distorcida que afaste o aluno da realidade. Neste sentido, os estereótipos devem conduzir os aprendentes a uma reflexão e, por isso, podem funcionar como um ponto de partida para a aprendizagem da cultura na aula de LE. No caso das aulas de ELE a abordagem dos estereótipos também se revela importante e pertinente porque, caso o docente não aborde os estereótipos, pode contribuir para a sua fossilização uma vez que, dada a proximidade geográfica entre Portugal e Espanha, estes tópicos são apresentados aos alunos fora do espaço da escola (Araújo, 2012:47). Desta forma, deve ser feito um esforço para mostrar outra realidade, pois é essencial que os estudantes de língua espanhola adquiram uma visão real e autêntica da cultura. Porém, esta visão pode ser criada através da superação desses estereótipos para que, deste modo, os alunos tomem conhecimento das características culturais

hispânicas. Tal como é defendido no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2008) é preciso:

-Promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar con la destrucción de tópicos y prejuicios.

-Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valorización positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

Efetivamente, um dos riscos mais frequentes dos contactos multiculturais é a criação de estereótipos porque o ser humano tem a necessidade psicológica de categorizar e classificar (Berwig, 2004:58). Segundo a teoria sociocultural, os estereótipos formam-se através da observação dos comportamentos apresentados pelos membros do grupo estereotipado (Siebra, 2005:21). Por este motivo, Kramsch (1998), citada por Berwig (2004:58), afirma que os estereótipos têm caráter cultural ao argumentar que são determinados pelo que se conhece a respeito de uma língua e cultura. Por conseguinte, o estereótipo é um produto social, fruto das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos e, ainda, das visões que se têm acerca das relações sociais (Lima, 1997:14 citada em Sousa & Barros, 2012:2015). Deste modo, o estereótipo permite estudar as interações sociais e também a relação estabelecida entre língua e a sociedade (Amossy & Pierrot, 2004:7 citados em Borges, 2008:50).

Etimologicamente, o termo *estereótipo* é de origem grega e inclui as palavras *stereós* que significa sólido e *týpos* que significa molde, pois este conceito nasceu da linguagem tipográfica e era usado para designar um molde metálico próprio das oficinas tipográficas, que se caracterizava pela capacidade de produzir uma mesma impressão inúmeras vezes, sem que se desgastasse. Foi deste conceito que surgiu, por analogia, outra noção que adquiriu caracteres fixos relativamente às ideias que caracterizam indivíduos e assumiu, deste modo, uma conotação psicossocial que remete para “uma matriz de opiniões, sentimentos, atitudes e reações dos membros de um grupo, com as características de rigidez e homogeneidade” (Simões, 1985:207 citado em Sousa & Barros, 2012:205). Este novo conceito de estereótipo, que não se refere às impressões tipográficas, mas às impressões mentais relativas a grupos de pessoas, surgiu em 1932 por Lippmann. Este autor definiu o conceito, no seu livro “A opinião pública”, como a imagem típica que surge na mente de um indivíduo quando pensa num determinado grupo social (Meira, 2011:4; Paulo, 2014:11). Lippmann afirma que “o sistema de estereótipos poderá constituir o cerne da nossa tradição pessoal e as defesas da nossa posição na sociedade” (Lippmann, 1992:59 citado em Paulo, 2014:11).

Segundo Hamilton e Trolie (1986), citados por Paulo (2014:11), os estereótipos são estruturas cognitivas, conhecimentos e expectativas que irão determinar os julgamentos e avaliações, acerca de grupos e dos seus membros. Estes julgamentos são, normalmente, associados ao género, à aparência física, à raça, à origem social, à nacionalidade, etc. Deste modo, o estereótipo é considerado um esquema cognitivo utilizado na perceção social que se tem acerca de outras pessoas. Neste sentido, Hilton e Von Hippel (1996:240), citados por Ekelund (2015:5), definem

este termo como “creencias sobre las características, atributos y compartimientos de los miembros de ciertos grupos”. Também Perrot e Preiswer definem estereótipo como

un conjunto de rasgos que supuestamente caracterizan o tipifican a un grupo, en su aspecto físico y mental y en su comportamiento. Este conjunto se aparta de la realidad restringiéndola, mutilándola, y deformándola. El que utiliza un estereotipo a menudo piensa que procede a una simple descripción; en los hechos implanta un modelo sobre una realidad que este no puede contener. Una representación estereotipada de un grupo no se conforma con deformar caricaturizando, sino que se generaliza aplicando automáticamente el mismo modelo rígido a cada uno de los miembros del grupo (Perrot & Preiswer 1975:259 citados em Santos, 2012:9).

Hippel (1995:178), citado por Siebra (2005:17), assevera que os estereótipos são igualmente teorias “sobre como os membros de um outro grupo parecem, pensam e agem” e, além disso, o estereótipo “guia comportamentos e julgamentos”. Tendo em consideração que os estereótipos caracterizam um determinado grupo e, por conseguinte, desencadeiam julgamentos e comportamentos revela-se pertinente perceber quais são os conteúdos que constroem estes tópicos. Neste sentido, Estévez e Fernández (2006:42), citados por Santos (2012:10), afirmam que

el tópico se alimenta de la propia cultura y de las ideas que esta tiene de otras culturas, que pueden estar determinadas por hechos históricos (España-Francia), religiosos (La Inquisición), folklóricos (flamenco, toros) influidas por obras literarias (Don Quijote). La tradición oral en forma de impresiones de conciudadanos que han visitado el país convirtiendo experiencias personales en generalizaciones sobre la cultura y las costumbres han alimentado también los tópicos.

Além de refletir traços que caracterizam os membros de um grupo, os estereótipos também contêm informação sobre outras características como, por exemplo, os papéis sociais, o grau em que os membros partilham características específicas e características que influenciam a forma como quem está a perceber reage perante membros do grupo. Por isso, os estereótipos incluem informação para além do que se apresenta imediatamente, gerando, deste modo, expectativas sobre o comportamento dos outros (Oakes & Turner, 1990 citados em Meira, 2011:4). Por conseguinte, os estereótipos manifestam-se de várias maneiras e, geralmente, estão profundamente enraizados nas tradições culturais de um povo e em elementos tradicionais, tais como, por exemplo, lendas, provérbios ou anedotas que se transmitem de geração a geração (Pereira, 2002:10 citado em Sousa & Barros, 2012:205).

À vista disso, Allport (1954), citado por Paulo (2014:11), afirma que os estereótipos são um processo normal e necessário. Neste ponto de vista adequa-se, de igual modo, a opinião de Nesdale e Durkin (1998), citados por Siebra (2005:15), que definiram os estereótipos como generalizações feitas por um grupo de pessoas acerca dos atributos e do comportamento de outros grupos e consideram que estas generalizações são inevitáveis para simplificar e organizar inúmeras informações do ambiente social. Por conseguinte, pode considerar-se que os estereótipos funcionam como etiquetas de atitudes que recebem tratamento diferente consoante a época e a consciência do risco que representam (Níkleva, 2012:171). Por este motivo, autores como Khan, Benda e Stagnaro (2012), citados por Ekelund (2015:5), defendem que os estereótipos permitem simplificar o mundo e formar opiniões rápidas sobre pessoas com base no grupo a que pertencem. Tal acontece porque os estereótipos são atalhos mentais que ajudam os

indivíduos a obter informação rapidamente e sem esforço. Por meio destes argumentos constata-se que, para estes autores, os estereótipos podem ser úteis. Neste enquadramento, surgem os estereótipos denominados de *pitorescos* que, em algum momento da vida, podem ser positivos, principalmente quando se é criança. Tal é visível em livros infantis onde aparecem, por exemplo, “as socas e os moinhos holandeses ou as casas de campo inglesas com telhado de colmo e roseiras às portas” (Conselho da Europa, 2001:217). A verdade é que a presença destas imagens permite a captação da atenção, ativam a imaginação e são, ainda, motivadoras para os indivíduos mais novos. Todavia, ainda que, de uma maneira ou de outra, estas imagens possam corresponder à realidade dos países em questão, é necessário encontrar um equilíbrio no tratamento destas imagens estereotipadas e da realidade quotidiana das populações (Conselho da Europa, 2001:217).

Neste contexto enquadra-se a opinião de Belmonte Talero (2004:376-377), citada por Vasconcelos (2012:23-24), que afirma que os estereótipos assumem as seguintes funções:

- Função utilitária: são usados para explicar o mundo que nos rodeia, para descrever diferenças entre os grupos e prever a forma de atuação dos outros;
- Identificação social e ajuste: encerram o sentido de pertença a determinado grupo por oposição à não pertença a outros;
- Manutenção da autoestima: pode ser usado como defesa da imagem que outros projetam nos indivíduos;
- Redução da complexidade: dada a vasta e complexa realidade social, os estereótipos funcionam como uma rápida categorização;
- Preenchimento de lacunas: simplificam a tarefa de conhecer pessoas e saber como devem ser tratadas.

Com efeito, verifica-se que a função primordial do estereótipo é a simplificação realizada por meio da categorização de uma realidade demasiado abrangente e complexa. Deste modo, Jussim e Mccauley (1995), citados por Siebra (2012:84), afirmam que, apesar de os estereótipos fazerem generalizações, aproximam-se da realidade porque contêm em si alguma verdade e, por isso, ocasionalmente, podem incluir informações importantes. De facto, os estereótipos são apenas uma representação de uma parte da realidade não sendo, portanto, verdades absolutas. Apesar de existirem estereótipos neutros ou até positivos, segundo Berwig (2004:60), os mais frequentes apresentam valores negativos porque simplificam e generalizam a realidade e criam, inclusivamente, expectativas sobre o que esperar de um grupo de determinada cultura. Brown (1980), citado por Berwig (2004:59-60), mostra-se da mesma opinião ao afirmar que os estereótipos não se aplicam a todos os membros de determinado grupo, pois cada pessoa é única no seu comportamento. Nesta perspetiva, também se enquadra o parecer de Gahagan (1980:70), citada por Sousa e Barros (2012:50) que declara que um estereótipo é uma “supergeneralização” e que, por isso, não pode ser verdadeiro para todos os membros de um grupo. Como consequência das generalizações, os estereótipos podem criar opiniões erradas e atitudes discriminatórias devido às interpretações erradas e superficiais da realidade (Khan et al., 2012:3 citados em

Ekelund 2015:5). Tal sucede porque, normalmente, os estereótipos constituem a base dos preconceitos e apresentam uma ligação com conteúdos históricos e culturais, ou seja, contêm aspetos cognitivos de pré-juízo e encontram-se profundamente relacionados à forma como, tradicionalmente, os grupos sociais se relacionam entre si (Lima, 1996:15 citada em Sousa & Barros, 2012:206). De facto, os estereótipos são elaborações humanas socialmente construídas para identificar um indivíduo, ou um grupo de indivíduos, consoante a sua idade, género, raça, condição social e económica, religião, país, cultura, entre outros aspetos. Contudo, estas ideias que permitem perceber e caracterizar pessoas não têm fundamento científico e podem, por essa razão, ter consequências negativas ao influenciar o comportamento das pessoas (Siebra, 2012:83). Por este ponto de vista, Bargh (1999), citado por Siebra (2012:83), classifica os estereótipos de “monstros cognitivos” que adulteram as interações sociais.

Indo ao encontro do que foi exposto, Samovar, Porter e Stefani (1998), citados por Kraviski (2007:66), consideram que os estereótipos dificultam a comunicação intercultural por três motivos. A primeira razão está relacionada com o facto de os estereótipos atribuírem os mesmos traços a todos os membros de um determinado grupo e, por isso, falham na especificação de características individuais. A segunda razão prende-se com o facto de os estereótipos generalizarem e simplificarem, baseados em crenças, exageros e distorções o que, consequentemente, irá fornecer um retrato impreciso sobre as pessoas de uma determinada cultura. A terceira razão alude ao facto de os estereótipos repetirem e reforçarem as crenças até que estas sejam tomadas como verdades. Efetivamente, na literatura, encontram-se definições de estereótipos baseadas nas crenças que são transmitidas socialmente, tal facto explica o consenso existente em relação aos grupos sociais, à sua independência do conhecimento real dos membros desses grupos e à sua dependência do contexto histórico e cultural (Katz & Braly, 1933 citados em Paulo, 2014:11). Desta forma, a ideia que está contida no estereótipo não reflete a realidade, pois é uma imagem imprecisa e ficcionada da própria realidade (Amossy, 1991:21 citada em Vasconcelos, 2012:31). Além disso, o estereótipo pode estar relacionado com a tendência egocêntrica que um indivíduo possui para se ter a si e ao seu grupo como medida absoluta de comparação face aos outros, superiorizando-se ao julgar os demais como inferiores (Vasconcelos, 2012:31). Com base nesta perspetiva, surge a opinião de Moreno García, citada por Ekelund (2015:5), que alega o dever de, durante as aulas de línguas estrangeiras, os alunos conhecerem e aproximarem-se da cultura da língua-alvo com a mente aberta sem considerarem que a sua cultura é melhor. Este é, efetivamente, um exercício difícil, tal como revela Ekelund ao afirmar que “lo más difícil en aprender una lengua no es la lingüística, sino la diferencia entre culturas” (Ekelund, 2015:7). Porém, numa aula de LE, segundo Paricio Tato (2014:219), citada por Ekelund (2015:8), deve-se fazer o esforço para ensinar a cultura de forma a que a cultura-alvo não se converta em algo estranho relativamente à cultura de origem dos aprendentes. Para que tal seja possível é necessário, segundo Olmo (2000:65), citado por Santiago Guervós (2010:121), durante as aulas de línguas estrangeiras, ensinar a aceitar as diferenças culturais, ensinar a enriquecer-se com a aceitação das diferenças e ensinar a solucionar as incompatibilidades que possam surgir dessas diferenças. Além disto, também é preciso ensinar a componente cultural de forma a que os

alunos a possam interpretar por contra própria, ou seja, deve-se fomentar a autonomia dos discentes para que a sua visão e opinião não se construa baseada em significados que não correspondem à verdade (Hall 1997:10 citado em Ekelund, 2015:8). Assim sendo, e tal como já foi referido, é conveniente que os alunos conheçam os estereótipos da cultura-alvo.

Neste contexto, aborda-se a consciência intercultural que engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspetiva do outro que surge, muitas vezes, na forma de estereótipos nacionais. Deste modo, tal como já foi mencionado ao longo do presente trabalho, é importante que um aprendente adquira conhecimentos socioculturais para que consiga responder às exigências da comunicação, porém, para que isso suceda é necessário que também alcance a consciência da relação entre a própria cultura e a cultura-alvo e, deste modo, desenvolver uma competência cultural apropriada. Neste sentido, é essencial que se reconheça que “há muitas diferenças culturais, há tantas quantos os segundos do tempo, o único perigo é que esse reconhecimento das diferenças não pode ser confundido com altivez etnocêntrica [...] e a singularidade de cada ser humano tem de ser respeitada na pluralidade” (Leite, 2011:41). Com efeito, a educação intercultural não se pode limitar a constatar a alteridade e as semelhanças culturais. Deve-se construir um processo de ensino/aprendizagem que permita desenvolver, no ser humano, a capacidade de agir em matéria de direitos humanos e de construir uma formação integral que lhe permita assimilar os valores democráticos (Leite, 2011:42). Deste modo, verifica-se que o ensino da cultura desde uma perspetiva intercultural irá promover atitudes de respeito entre os alunos como, por exemplo, a aceitação de diferenças, tolerância ou respeito pela cultura-alvo e, deste modo, reduzir os estereótipos que estimulam ideias e atitudes negativas (Kraviski & Bergann, 2006:85). A respeito deste tema, Níkleva (2012:171) alega que uma estratégia para usar durante as aulas de línguas estrangeiras é colocar os alunos a olhar de outra forma para a sua cultura, ou seja, se os alunos se defrontarem com os estereótipos que existem sobre a sua própria nação, etnia ou raça poderão receber melhor a cultura-alvo, pois, a verdade, é que os membros de uma cultura não são conscientes da sua própria cultura.

## Capítulo 2: Os manuais

Los manuales escolares se han convertido hoy en un nuevo campo de conocimiento dotado de sustantividad propia, tanto por las complejas funciones que realizan como por su relevante papel en la historia interna de la escuela (Puelles Benítez, 2000:5).

Como afirma Sebarroja (2001:86), citado por Costa 2015:25, o manual escolar é “o recurso mais utilizado em todos os tempos e em todos os países”. Com efeito, assim como assevera Magalhães (1999), citado por Pinto (2003:174), ocupa um lugar de destaque no processo de ensino/aprendizagem e, por isso, é conceituado como um material didático de excelência. Esta situação deve-se ao facto de ser a ferramenta didática mais discutida na literatura e a mais utilizada no processo de ensino/aprendizagem (Vilaça, 2009:5), pois, tal como se constará pela leitura do presente capítulo, o manual escolar acompanha o ensino desde sempre. Neste sentido, pode afirmar-se que é, inquestionavelmente, um instrumento pedagógico e um suporte dos conhecimentos escolares, mas também um veículo de um sistema de valores, de uma ideologia ou de uma cultura. Com efeito, por consequência das transformações da sociedade, o papel e as funções do manual escolar alteraram-se ao longo dos tempos. Deste modo, com o desenvolvimento do capítulo 2, pretende-se deslindar, em primeiro lugar, qual a história que esta ferramenta didática conta, nomeadamente a sua origem, como decorreu o processo de difusão e quais as evoluções que este instrumento didático atravessou. Ao discorrer sobre estas matérias entender-se-á que o manual escolar acompanha, inevitavelmente, as políticas de cada período histórico, assim como as alterações que o ensino vivenciou. Por conseguinte, pretende-se compreender qual o papel e as funções que o manual assumiu e assume no contexto escolar. Considerando o tema da presente dissertação importa, ainda, distinguir os manuais de LM e LE para identificar as características que compõem os manuais de língua e em especial os livros didáticos de língua estrangeira. Perceber-se-á, deste modo que, assim como os manuais estão condicionados pela evolução do mundo e pelo processo de ensino/aprendizagem, o ensino de línguas estrangeira está, igualmente, dependente destas alterações e das conceções de cada época. Segundo Níkleva (2012:165-166) esta dependência é gerada pela relação intrínseca que a língua e a cultura assumem, pois são o reflexo da sociedade. No sentido daquilo que foi mencionado em secções anteriores, de acordo com vários investigadores, a língua não tem função sem contexto cultural (Kramsch, 1993; Byram, 1994 citados por Ekelund, 2015:6). Com efeito, quando se aprende uma língua aprende-se a comunicar em várias situações. Nessas situações de comunicação a cultura encontra-se como pano de fundo e, por isso, a aprendizagem e o uso da língua requerem a aplicação das competências culturais (Ekelund, 2015:6). Neste contexto, e tendo em consideração que o manual escolar é uma ferramenta de ensino fundamental, pretender-se-á, no final do capítulo 2, perceber se nos manuais escolares de ELE consta e é valorizada a componente cultural.



## 2.1. Breve história do manual escolar

Fazer a história do manual escolar é indagar da génese, natureza, simbolização e significação mais profundas do saber e do conhecimento: é indagar da materialidade e da significação do(s) livro(s) como texto, enquanto ordem (suporte e unidade) do saber e do conhecimento; é indagar do livro como discurso (configuração, forma/ estrutura, especialização, autoria); é, por fim, indagar do saber como conhecimento e do conhecimento como (in)formação (Magalhães, 2006:1).

A história do manual escolar apresenta indefinições e percursos convencionais idênticos aos da história do livro (Magalhães, 2008). Etimologicamente, a expressão “manual escolar” deriva dos termos “obra manuseável” onde estavam compilados conselhos, receitas ou regras alusivas ao desempenho de uma profissão (Costa, 2015:23). Todavia, o conceito de livro escolar ou manual escolar, segundo uma visão histórica, é relativamente recente porque as obras a quem os investigadores atribuem uma conotação escolar somente há pouco tempo integram um conjunto coerente (Choppin 2009:15 citado em Costa, 2015:20). Para além deste facto, também contribuem os estudos que, até à década de 1980, se centravam, na sua maioria, em análises de conteúdo e em estudos sobre a imagem da sociedade que cada manual transmitia (Choppin, 2002:10-11 citado em Araújo, 2017:4). Neste sentido, foi apenas na década de 60 do século XX que apareceram os primeiros trabalhos sobre a história dos manuais. Com o surgimento destes estudos diversas perspetivas irromperam. Segundo vários historiadores, o manual escolar remonta a tempos e a locais bastante longínquos, pois há quem considere que o manual escolar surgiu na Suméria e que tem ligação ao desenvolvimento da escrita (Choppin, 2008:1 citado em Araújo, 2017:4-5). Para estudiosos, como é o caso de Marrou, citado por Costa (2015:20), a história do manual escolar surge na Antiguidade, ou seja, na época em que se utilizavam os *papyrus* para a aprendizagem da escrita e da leitura. Outros investigadores relacionam a origem do manual escolar ao *códex*, presente no início da era Cristã, que era um manuscrito onde estavam reunidas folhas de pergaminho ligadas ou costuradas de forma semelhante aos livros escolares atuais (Riché s.d. citado em Costa, 2015:20). Existem, ainda, estudiosos que associam a história do manual escolar à difusão das universidades no século XIII no Ocidente (Choppin, 2008:49-50 citado em Costa, 2015:20) e, por fim, também há quem relacione o aparecimento e utilização do manual escolar com o surgimento da imprensa e da tipografia. Rotger (1998), citado por Costa (2015:22), é um dos autores que faz esta associação ao afirmar que

De ahí que, en nuestra cultura occidental, podamos diferenciar dos períodos en la historia del libro escolar o libro de texto: el que hace referencia a los siglos XVI, XVII y XVIII, y el que va asociado a los cambios producidos en los siglos XIX y XX. En el primero de ellos surge la imprenta y la tecnología que la hizo posible, así como la enseñanza, extensión y formalización de las lenguas vernáculas. El segundo período va asociado a la renovación de las técnicas de impresión y a la consideración del libro escolar como instrumento básico para la difusión y organización democrática de la enseñanza.

De facto, no que concerne à realidade portuguesa, ao integrar a historiografia dos manuais escolares na história geral do livro, constata-se que a rapidez da cópia de livros, possibilitada pela imprensa, proporcionou a impressão acelerada de cartilhas, cuja primeira referência reporta ao ano de 1512. Uma das cartilhas mais difundidas foi a do autor português João de Barros intitulada *Grammatica da lingua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*. Esta cartilha foi considerada o primeiro manual para a aprendizagem da língua portuguesa devido às

preocupações pedagógicas que estavam patentes. Essas questões didáticas verificam-se, por exemplo, na forma de ensinar o alfabeto que se baseava na apresentação de cada uma das letras com recurso a imagens e objetos. Contudo, também é importante mencionar que nesta cartilha de João de Barros estão presentes considerações de teor religioso (Rego, 2014; Toipa, 1999, citados em Araújo, 2017:6). Tal sucede porque as instituições religiosas assumem um importante papel na produção de textos destinados ao ensino (principalmente manuais, cartilhas e compêndios) em épocas como o “século das luzes” (Magalhães, 2006 citado em Araújo, 2017:6).

Com efeito, devido à complexidade de contextos temporais e culturais foram utilizadas, ao longo dos tempos, várias nomenclaturas para designar o que, atualmente, é denominado de manual ou livro escolar:

- designações atribuídas de acordo com a organização interna apresentada pelos mesmos: um conjunto de textos designava-se por *antologia*; as obras com uma função sintética denominavam-se por *compêndios*; os manuais com um papel diretivo intitulavam-se de *guias*, entre outras designações menos comuns.
- documentos que tomavam os nomes dos seus criadores.
- denominações atribuídas refletindo as suas características materiais: como no caso da *cartilha* (pequenos livros apresentando as letras do alfabeto e os primeiros rudimentos da aprendizagem da leitura) que surge a partir do século XVI; dos *horn-books*<sup>10</sup> que surgiram na Idade Média (folha de papel contendo o alfabeto, as orações ou os números de 1 a 10) ou das *palettes*<sup>11</sup> (suportes sólidos contendo o abecedário).
- designações que remetem ao contexto institucional no qual a obra é utilizada: enfatizando o cariz institucional do manual (por exemplo, o *livre d'école*, *livre de classe* ou o *livre classique*, denominações de origem francesa); aludindo à natureza do público escolar ou ao tipo/nível de ensino a que se destinavam (por exemplo, os *manuels de troisième* de designação francesa ou os *libros de bachillerato*, de designação em espanhol); destacando o assunto a que os mesmos se remetiam (por exemplo, as *grammar*, assim chamadas em inglês) ou ainda realçando a sua função didática (o chamado *livro didático*, usado 'para ensinar' ou 'para estudar') (Choppin, 2009 citado em Costa, 2015:20-21).

O conceito de “livro escolar” apenas se tornou comum no pós-Revolução Francesa, pois, como se pode verificar, existiram até a essa época várias designações para este tipo de livros, que se baseavam nas suas características como, por exemplo, a organização e sintetização dos conteúdos.

Em Portugal, a difusão dos manuais pelas escolas deveu-se, segundo alguns historiadores, à dinamização das bibliotecas, contudo, no Antigo Regime os manuais já eram utilizados com frequência nas instituições escolares, embora não fossem claramente reconhecidos como instrumentos pedagógicos (Choppin, 2009:64 citado em Costa, 2015:22). Porém, a existência de um “manual escolar moderno” em Portugal data o século XIX. O percurso do manual escolar corresponde, de forma geral, ao processo de escolarização da sociedade portuguesa. O manual

---

<sup>10</sup> Uma simples folha de papel colocada sobre madeira ou couro, emoldurada em madeira ou metal e protegida por uma fina película de chifre (Choppin, 2009 citado em Costa, 2015:21).

<sup>11</sup> Placas de osso gravado, século XV; plaquetas de madeira, século XVI; pequeno livro impresso, início do século XIX (Costa, 2015:21).

deteve, desde logo, uma importância fundamental porque era considerado o *maestro* responsável por harmonizar curricularmente o ensino ao apresentar os conteúdos considerados fundamentais para cada nível de instrução (Choppin, 1992:30 citado em Araújo, 2017:10-11). Não obstante, e fundamentando que a história política, social, económica e religiosa encontra-se como pano de fundo em todos os aspetos de uma sociedade, torna-se importante salientar que, desde finais do século XVIII, os manuais escolares eram fiscalizados. Apesar das renovações constantes do conhecimento, estas fiscalizações não significaram que as matérias eram atualizadas, nem simbolizaram a passagem de um carácter mais prático e menos enciclopédico que qualificava os manuais daquela época (Correia & Matos, 2008 citados em Araújo, 2017:11). Efetivamente, por um vasto período de tempo, o manual escolar tinha uma função enciclopédica “contendo todas as matérias que não apenas constituem a educação básica mas cuja utilidade e pregnância se prolongam pela vida, podendo ser consultado a cada momento” (Magalhães, 2006:17). Ao verificar este facto, ressalta a influência que os diversos e distintos períodos históricos tiveram sobre essa ferramenta pedagógica (Costa, 2015:22). Por conseguinte, averigua-se que os contextos de aparecimento e de utilização do manual escolar variam

segundo os lugares, as épocas, os suportes, os níveis e as matérias de ensino, às vezes dos contextos políticos, económicos, social, cultural, estético (...) mas também, e sobretudo, em função da problemática científica no qual se insere (Choppin, 2009 citado em Costa, 2015:22).

Neste sentido, a evolução dos manuais é influenciada pela evolução das sociedades. Com efeito, na passagem para o século XIX, devido ao desenvolvimento da Escola Nova, os manuais escolares “constituem uma iniciação, uma abertura de caminhos, uma estruturação básica do raciocínio, com vista ao alargamento e ao aprofundamento da informação, remetendo para outras leituras e para outras fontes do conhecimento” (Magalhães, 2006:17). Deste modo, o manual escolar era uma das formas de entrar e conhecer a vida e a cultura (Magalhães, 2006:17). Já na transição para o século XX observam-se progressos na impressão dos manuais que permitiu a “inserção de ilustrações, multiplicaram-se editores e edições de livros de pequeno tamanho e diferenciáveis em termos de matérias abordadas e nas formas didáticas de as abordar” (Araújo, 2017:11). Neste século, mais concretamente a partir de 1910, devido ao estabelecimento dos objetivos educativos que a instauração da República promulgou, o número de livros escolares produzidos aumentou (tendência que já se vinha a registar desde o início do século XX) e houve, ainda, uma especialização do livro escolar. A título de exemplo, no livro de leitura era apresentado um conjunto de textos escritos a que se juntava uma ou outra imagem (Magalhães, 2011; Rego, 2014 citados em Araújo, 2017:12). Porém, com a Ditadura Militar a história do manual escolar enfrentou alguns retrocessos devido ao facto de ter sido implementada a utilização de um livro único<sup>12</sup> que era aprovado e controlado pelo Estado. Por conseguinte, nesta época, o “manual

---

<sup>12</sup> A discussão em torno do “livro único” iniciou-se a partir do momento em que o Estado fez saber a intenção de impor o regime do “livro único”. Ainda em 1936, a 7 de fevereiro, vários autores de livros escolares para o ensino primário enviaram para a Assembleia Nacional um abaixo-assinado em que denunciavam «o livro único, adoptado por um período mais ou menos longo, tem como efeito imediato uma paragem inevitável da evolução no aperfeiçoamento dos processos pedagógicos, que devem ser constantemente renovados e melhorados». No próprio dia da discussão na Assembleia Nacional, 11 de fevereiro de 1936, o Sindicato dos

escolar antropologizava o aluno” (Magalhães, 2006:18). Posteriormente, com o regime democrático instituído a 25 de abril de 1974 a história do manual escolar sofreu, novamente, alterações. Esta nova era significou o fim do regime do livro único e uma escolha livre por parte das escolas e dos professores do manual que queriam adotar (Justino, 2010 citado em Araújo, 2017:14), situação esta que vigora até aos dias de hoje.

Hodiernamente, Puelles Benítez (2000:6) define os manuais escolares como “(...) livros manuseáveis - quer dizer, tanto pelo seu tamanho como pelo seu conteúdo -, que albergam saberes básicos essenciais”. Verifica-se, à vista desta definição, que a designação atual de manual escolar recuperou a sua forma etimológica quer pela sua forma como pelo seu conteúdo. Deste modo, o manual escolar evidencia capacidades que permitem aos alunos adquirir conhecimentos e torná-los capazes de exercer diversas atividades sobre diferentes matérias (Brito 1999 citado em Costa, 2015:26). À luz destes factos, o manual escolar de hoje pode ser entendido como

um instrumento impresso e estruturado de forma intencional para proporcionar um processo de aprendizagem, que se pretende eficaz (Gérard e Roegiers, 1998), caracterizando-se ainda pela apresentação progressiva e sistemática dos objetivos e conteúdos dos programas em vigor, constituindo-se como a essência dos conhecimentos sobre um domínio específico (Choppin, 1992 citado em Costa, 2015:22-23).

Todavia, “se há trinta anos a antologia era o manual” (Castro, 1999 citado em Silva, 2006:136), atualmente, o livro escolar é quase sempre constituído pelo manual e por livros auxiliares, para além de incluir outros materiais de apoio (cartões, cartazes, imagens, entre outros), assim como diversos suportes multimédia (CD, DVD, ...) (Silva, 2006:136). De facto, devido aos desenvolvimentos na área da informática e por efeito da difusão das Tecnologias da Informação e da Comunicação, as editoras têm criado plataformas informáticas onde se encontram manuais escolares digitais e interativos com recursos virtuais diferenciados (Rego, 2014 citado em Araújo, 2017:14). Desta forma, as transformações das últimas décadas dos manuais escolares devem-se aos avanços da multimédia, à “enseñanza asistida por ordenador” às “nuevas redes telemáticas”, à autonomía pedagógica del centro, del profesor y del alumno”, entre outros motivos (Puelles Benítez, 2000:8).

## **2.2. O papel do manual escolar**

O livro escolar é um dispositivo pedagógico central do processo tradicional de escolarização (Magalhães, 1999:285 citado em Pinto, 2003:174).

---

Industriais Gráficos de Portugal tenta ainda chamar a atenção dos deputados para o facto de que, «adoptado um único livro, far-se-á a prosperidade de uma oficina, aquela a quem couber a sua execução, mas ficará cerceado o trabalho de todas as outras» (Matos, 2000 citada em Pinto, 2003:176).

No entender de Magalhães, a imposição do Livro Único pelo regime salazarista corresponde ao início da terceira grande fase dos manuais escolares em Portugal, que vigorou durante grande parte do século XX, e que se caracterizou por um desinvestimento editorial neste tipo de livros ao mesmo tempo que outros auxiliares (como os livros de problemas de geometria, ou os cadernos de redação, por exemplo), foram proliferando (Magalhães, 2011 citado em Araújo, 2017:13).

O manual escolar é, de facto, uma ferramenta didática que assume grande relevância no processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, é um material de ensino de grande complexidade porque é um produto de consumo e um texto de massas “ideologicamente marcado” que assume um papel regulador das práticas instrucionais e sociais dentro da sala de aula (Vieira, Marques & Moreira, 1999:527). Além destas características é, ainda, um produto de consumo que depende das políticas educativas, da evolução demográfica e da capacidade de produção e difusão das empresas (Choppin, 1992 citado em Pinto, 2003:174). Por conseguinte, o manual escolar está sujeito às mudanças sociais económicas, políticas e culturais, pois é um produto de uma indústria cultural que veicula ideologias e é, atualmente, um produto de consumo no mercado editorial das sociedades (Oliveira et al., 1984 citados em Tilio, 2008:118). Efetivamente,

a problemática do livro didático se insere em um contexto mais amplo, que perpassa o sistema educacional e envolve estruturas globais (...): o Estado, o mercado e a indústria cultural. (...) O livro didático não pode ser estudado de forma isolada, “em si”, mas pressupõe o mapeamento das estruturas de poder e económicas da sociedade (...) para que compreendamos o seu funcionamento (Freitag et al., 1997 citados em Tilio, 2008:117).

Com efeito, devido às mudanças que ocorrem na sociedade as funções do manual escolar foram sofrendo alterações. Durante a leitura da história deste material didático constata-se que, inicialmente, era raro, frágil e, por isso, de difícil manuseamento, contudo, evoluiu para algo comum, de acesso fácil e de utilização individual (Castro, 1995 citado em Pinto, 2003:175). Tendo em consideração que no final do século XVIII todas as materiais imprescindíveis para a aquisição de conhecimentos estavam condessadas nesta ferramenta era considerada “a principal porta de entrada na vida e na cultura” (Magalhães, 2008). Contudo, tal como foi mencionado na secção anterior, com o início da Escola Nova o manual escolar deixou de ter carácter enciclopédico e de ser reconhecido como um método e uma disciplina, para difundir “uma abertura de caminhos, com vista à remissão para outras leituras e outras fontes de informação e formação” (Magalhães, 1999 citado em Pinto, 2003:175). Em Portugal, na primeira metade do século XX o manual escolar é elaborado em função dos princípios e valores que eram determinados e implementados pelo estado que decretou o regime do livro único. Note-se que o regime político instalado naquela época em Portugal era de ditadura o que, por sua vez, justifica os conteúdos e a função deste material didático. Para contrastar com esta situação, quando terminou o período de ditadura, os manuais multiplicaram-se e eram considerados uma ferramenta de suporte por excelência. Esta situação devia-se ao facto de o manual escolar apresentar os conhecimentos de forma estruturada e organizada (Pinto, 2003:176). Para além deste motivo, também era um instrumento que permitia nivelar as desigualdades sociais, pois todos tinham acesso a este instrumento de trabalho independentemente do estatuto económico, social e cultural. Considerando o acesso geral ao manual escolar torna-se, simultaneamente, uma ponte entre a escola e a família porque permitia a todas as famílias terem conhecimento e conseguirem acompanhar as aprendizagens dos seus estudantes.

Como se tem vindo a verificar, apesar de o manual escolar ir modificando a sua estrutura ao longo dos tempos, pois “faz parte de uma tradição e está inserido em um contexto que prioriza a

transmissão do conhecimento via livro didático. (...) O livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola.” (Souza, 1999 citado em Tilio, 2008:118). De facto, foi, desde sempre, uma referência dos conteúdos a lecionar nas aulas, assim como na forma como estes se transmitem e adquirem. Por estes motivos, foi, ao longo do tempo, considerado um modo legítimo de transmissão dos conhecimentos (Castro, 1995; Dendrinós, 1997 citados em Pinto, 2003:177). No que concerne, especificamente, ao contexto do ensino português, esta legitimidade foi atribuída, primeiramente, na Lei de Bases do Sistema Educativo, no artº 41º-2, onde é outorgado o estatuto de “recurso educativo privilegiado” (Pinto, 2003:177). Posteriormente, nos documentos que foram regulamentando o papel do manual escolar, está mencionado que este instrumento pedagógico deve “contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor” (Circular 14/97 citada em Pinto, 2003:177). Mais próximo dos tempos atuais, esta ideia foi reiterada na circular nº 7/2000 do DEB ao encontrar-se explícito que “enquanto auxiliar do processo de ensino e de aprendizagem, o manual escolar visa contribuir para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e hábitos de estudo” (Pinto, 2003:177). A acrescentar a isto também foi reconhecido na circular nº 7/2000 do DEB, a incumbência do manual escolar, quer de forma explícita ou implícita, para a formação cívica e democrática dos alunos (Pinto, 2003:177). Já no decreto de Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, o conceito de manual escolar ganha uma vertente mais ampla e abrangente, pois mantém-se a veiculação da informação relativa aos conteúdos programáticos e ao desenvolvimento de aprendizagens e competências curriculares pelos alunos, mas acrescenta a possibilidade de o manual integrar orientações para o trabalho docente:

recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional e no currículo regional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor (artigo n.º 118, Alínea a) (Costa, 2015:25).

Através destes documentos corroboram-se as funções e a importância do manual escolar onde são estabelecidas verdades que deverão ser aceites (Castro, 1995:87 citado em Pinto, 2003:177), pois, tal como afirma Souza (1999a:27), citado por Tilio (2008:126-127):

O carácter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.

De facto, os conteúdos presentes nos manuais são consentidos pelos professores que os utilizam como elementos centrais no processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, os docentes planificam as aulas com base nesta ferramenta de trabalho (Zabalza, 1992 citado em Pinto, 2003:177). À vista disso, o manual escolar é considerado um discurso pedagógico institucionalizado de grande potencial porque encaminha para “uma determinada forma de perspetivar os modos de recontextualização do saber com implicações significativas no tipo de

relação que com esse saber os alunos estabelecem e no processo de construção de uma cultura de aprendizagem em geral” (Vieira, Marques & Moreira, 1999:527). Contudo, deverá questionar-se a capacidade de apresentação desses conteúdos no que respeita a termos qualitativos (profundidade, qualidade, confiabilidade, etc.) e a termos quantitativos (diversidade, amplitude, seleção de conteúdos, entre outros) (Vilaça, 2009:8). Neste sentido, é importante que o professor realize uma avaliação destes materiais em função destas características para que, posteriormente, forneça aos seus alunos, quando necessário, materiais complementares aos conteúdos apresentados no manual escolar (Vilaça, 2009:8). Desta forma, apesar de o manual escolar ser um material didático que permite ao aluno praticar conteúdos e que fomenta a interação comunicativa, é importante enriquecer as aulas com outro tipo de materiais para que os discentes disponham de um processo de ensino/aprendizagem sem limitações (Holden & Rogers, 2002 citados em Vilaça, 2009:8). Esta importância acentua-se nas aulas de língua estrangeira, tendo em consideração que é pertinente e crucial o contacto com materiais elaborados em países na qual a língua-alvo é a língua veicular (Holden & Rogers, 2002; Tilio, 2008 citados em Vilaça, 2009:8), pois, tal como afirma Allwright (1981:15), é nos materiais autênticos que se encontram os dados “brutos” da língua-alvo.

Neste contexto, é salientada a estreita relação entre livros didáticos e programas de ensino. Tal como afirma e reconhece Salas (2004:3), citada por Vilaça (2009:9), o “livro didático e o programa de ensino constituem a espinha dorsal de um curso.” Esta união é, efetivamente, incontornável como se pode verificar no Decreto-lei n.º 216/2000, de 2 de setembro:

um livro em um ou mais volumes, que contribua para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento da capacidade e das atitudes definidas pelos objectivos dos programas curriculares em vigor para cada disciplina, contendo a informação básica necessária às exigências das rubricas programáticas. Supletivamente, o manual poderá conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada (artigo n.º 1, Alínea g) (Costa, 2015:24).

Por este motivo, Salas (2004) também refere que, muitas vezes, o manual escolar constitui o programa de ensino. Neste sentido, o livro didático não representa apenas o programa, mas desempenha o papel de método de ensino. Segundo esta perspetiva é normal que o manual escolar seja a forma de material que mais influencia os professores acabando, às vezes, por limitar o trabalho dos mesmos (Holden & Roger, 2002 citados em Vilaça, 2009:10; Tilio, 2008:122). Neste âmbito, Junior e Régner (2008), citados por Viseu, Fernandes e Gonçalves (2009:3181), analisaram as funções do uso do manual escolar pelo professor e identificaram três funções gerais:

Tabela 2- Funções do manual didático relativas ao professor (Junior & Régnier, 2008:8 citados em Viseu, Fernandes & Gonçalves, 2009:3181)

<b>Função geral</b>	<b>Função específica</b>
<b>Ferramenta de utilização didáctica/profissional</b>	Doseia as actividades de cada professor para o quotidiano; ajuda na avaliação de aprendizagens; emite propostas relativas à condução da aprendizagem; ajuda na gestão das lições; ajuda teórica; preparação da lição.
<b>Formação complementar</b>	Currículo praticado pelos professores; obra de referência e de reflexão pedagógica; transmissão do conhecimento e desenvolvimento de competências; informações científicas gerais; material de estudo; põe dentro da acção uma pedagogia específica da disciplina; instrumento de autoformação; currículo a ser seguido pelo professor.
<b>Formação profissional</b>	Complemento de formação científico e pedagógico; instrumento de formação dos professores; formação científica ligada à disciplina; instrumento no processo de formação que ensina; instrumento que o professor pode contar para tratar com as consequências de uma formação inicial deficiente.

Neste contexto, uma das críticas que se pode dirigir ao manual escolar é “o perigo de ele se tornar um factor hegemónico que orienta (mesmo que implicitamente) e condiciona a acção pedagógica do professor” (Silva, 2006:142). Também Sebarroja (2001) e Igreja (2004), citados por Costa (2015:26), afirmam que o manual é, muitas vezes, a principal ferramenta utilizada das aulas porque serve de referência ao professor e aos alunos que, através da sua leitura e interpretação, recolhem informação, sintetizam-na e, posteriormente, avaliam os seus conhecimentos. Deste modo, revela-se uma faceta ambivalente dos manuais, pois, se por um lado parecem libertadores (como instrumento igualitário de difusão de uma cultura), por outro são instrumentos totalitários na forma como condicionam o processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2006:142). Como consequência, o manual escolar, “determina os conteúdos de aprendizagem, estrutura o ritmo de trabalho entre o tempo de explicação das matérias e a realização de tarefas de aplicação e/ou desenvolvimento de conhecimentos e define os instrumentos de avaliação do aprendido” (Igreja, 2004 citado em Costa, 2015:26). Contudo, Tilio (2008:124) afirma que a função do livro didático “deveria ser a de servir como uma ferramenta que auxilie o ensino dos conteúdos programáticos, e não atuar como o programa em si, ditando tudo aquilo que deve ou não ser ensinado”. Deste modo, o manual escolar não deve ser encarado como um detentor do conhecimento, mas sim como um material didático que deverá funcionar como um elemento na troca de conhecimentos “entre professor e alunos, passando pelo livro didático, pela instituição de ensino e pelo contexto social, ou diferentes contextos sociais, onde todos estão inseridos” (Tilio 2008:122). Nesta perspetiva, o manual não pode reprimir o pensamento crítico e autónomo dos alunos e deveria



atuar apenas como uma ferramenta auxiliar na negociação do significado e na construção do conhecimento.

O'Neill (1982:104) afirma que os manuais escolares ao promoverem o envolvimento excessivo do professor e um envolvimento insuficiente por parte do aluno irá prejudicar a aprendizagem cooperativa entre os professores e os alunos, neste sentido, realça que os livros didáticos contemporâneos são já projetados para que exista essa cooperação e autonomia. Efetivamente, tal como é estabelecido na Lei N.º 47/2006: 6213, o manual deverá servir de apoio ao trabalho autónomo do aluno para que consiga desenvolver as competências e as aprendizagens definidas no currículo (Silva, 2006:138). A este respeito Vieira, Marques e Moreira (1999) realizaram um estudo com manuais de 10º ano de inglês e verificaram que o manual apresenta, de facto, algum potencial para que a autonomia nos alunos seja trabalhada através de atividades que promovem o desenvolvimento do saber e de estratégias metacognitivas o que, por sua vez, torna a componente processual da aprendizagem visível para os alunos. Para justificarem estas ideias as autoras indicam a presença de fatores como: a relativa variedade dos enfoques processuais, a explicação dos mesmos, a integração com enfoques linguísticos e a criação de alguns espaços de tomada de iniciativa (Vieira, Marques & Moreira, 1999:538). Neste sentido, a autoridade do manual escolar também pode estar relacionada com a maneira como o autor do mesmo opta por fazer o aluno participar na construção do conhecimento por meio de exercícios que exijam operações cognitivas superiores, ou seja, atividades mentais que requerem capacidade de abstração e necessidade de raciocínio (Tilio, 2008:130). Porém, independentemente do facto de o manual escolar ter o objetivo de perpetuar certos valores, o professor deverá assumir um papel relevante e levar os alunos a pensar e refletir criticamente (Tilio, 2008:122). Para além disto, como afirma O'Neill, (1982:109) o docente também deverá saber trabalhar com os recursos que são apresentados no manual, pois existem muitas formas de trabalhar e usar este material o que torna, deste modo, o livro didático um instrumento que é facilmente manipulado. Neste sentido, O'Neill (1982:109-110) considera que as aulas poderão ser complementadas por outras ferramentas, mas estas nunca devem substituir totalmente o livro didático, pois este deverá ser o ponto de partida para os professores e alunos. Desta forma, "A great deal of the most important work in a class may start with the textbook but end outside it, in improvisation and adaptation, in spontaneous interaction in the class, and development from that interaction." (O'Neill 1982:110).

Com efeito, diversos autores concordam com a afirmação de que o papel basilar do manual escolar é inegável (Carmagnani, 1999a, b; Coracini, 1999a, b, c, d, e; Freitag et al., 1997; Grigoletto, 1999a, b; Oliveira et al., 1984; Souza, 1999a, b, c, d, e citados em Tilio, 2008:125). Neste sentido, mesmo aqueles professores que rejeitam a adoção de um livro didático, preferindo utilizar material próprio, acabam por utilizá-lo de forma indireta nem que seja para a elaboração de exercícios e atividades (Souza, 1995a citado em Tilio, 2008:125). Pois

uma adoção cada vez mais freqüente do material didático "avulso", a tentativa de ruptura com os padrões do livro didático esbarra na própria tradição do ensino (...), que desconhece outra forma de organização do conhecimento a ser transmitido em sala de aula que não seja através do livro didático. Continuamos, assim, com o livro didático como documento da história tradicional, ou seja, como

“detentor” de um saber já posto, a ser resgatado, como algo que é auto-suficiente, que se basta (Souza, 1995a citado em Tilio, 2008:125-126).

O livro didático constitui, então, um bem de consumo para professores e alunos e, por isso, pode assumir diversos papéis, nomeadamente: informativo, estruturador e organizacional e guia de aprendizagem (Séguin, 1989 citado em Costa, 2015:29). O papel informativo está relacionado com o facto de os manuais escolares apresentarem várias informações e conteúdos sobre determinado tema, consoante o que se entende ser essencial saber sobre esse tema. No que diz respeito ao papel estruturador e organizacional, destaca-se o facto de o manual escolar ser o mediador do processo de ensino/aprendizagem pela forma como organiza os conteúdos em unidades e sequências de aprendizagem. Em relação ao papel dos manuais escolares enquanto guias de aprendizagem dos alunos, evidencia-se a função de auxílio à compreensão e assimilação dos conteúdos. Além destes aspetos, segundo Puelles Benítez (2000:6),

el manual ha realizado hasta el momento cinco funciones de innegable importancia: simbólica - representa el saber oficial-, pedagógica -transmite los saberes básicos-, social -contribuye a la inculturación de las jóvenes generaciones-, ideológica -vehicula y jerarquiza valores de modo manifiesto o latente-, y política -sus contenidos son regulados por los poderes públicos de acuerdo con determinados fines extraescolares.

Já segundo a perspetiva de Cunningsworth (1995:7), citado por Vilaça (2009:7), este material didático, no que concerne à área do ensino das línguas, apresenta os seguintes papéis:

- recurso para a apresentação de materiais (falado e escrito);
- fonte de atividades para prática do aluno e interação comunicativa;
- fonte de referência para os alunos sobre gramática, vocabulário, pronúncia, etc.;
- programa de ensino;
- recursos para uma aprendizagem autodirecionada ou trabalho de auto-acesso;
- suporte para os professores menos experientes que ainda precisam adquirir confiança.

Contudo, independentemente dos vários papéis que o manual escolar se possa incumbir, o objetivo principal é auxiliar e facilitar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos (Costa, 2015:30). Ainda assim, o papel desta ferramenta didática é um assunto que suscita várias teses e posições, pois se para alguns é uma ferramenta indispensável e ideal, para outros é um material didático que concentra várias limitações. Neste sentido, Allwright (1981:6) levanta várias questões acerca da utilização do livro didático. Por um lado, constata que o manual escolar é relevante para colmatar as falhas que os professores possam ter e, deste modo, garantir na medida do possível, que o plano de estudos é lecionado adequadamente. Contudo, afirma que esta ideia poderá levar dois pensamentos extremos:

This way of thinking might lead, at one extreme, to the idea that the ‘best’ teachers would neither want nor need published teaching materials. At the other extreme we would have ‘teacherproof’ materials that no teacher, however deficient, would be able to teach badly with (Allwright 1981:6).

Por outro lado, Allwright (1981) também afirma que a experiência exigida aos autores dos materiais é muito diferente daquela que é exigida aos professores que estão dentro das salas de

aulas, sendo que esta visão sustenta a ideia de que é necessário utilizar os manuais escolares porque apresentam melhores soluções de ensino do que qualquer outro material feito por um professor. Tal como o ponto de vista apresentado em cima, também este suscita duas conclusões diferentes: “For some this conception may seem to ‘reduce’ the teacher to the role of mere classroom manager. For others, it ‘frees’ the teacher to develop the expertise needed for dealing with practical and fundamental” (Allwright 1981:6). A acrescentar a estas perceções, Allwright (1981:7) declara que os materiais didáticos devem contribuir de alguma forma para o processo de ensino, mas não podem determinar os objetivos, neste sentido, o papel do manual escolar deverá ser relativamente limitado, porque “can never even ‘look after’ everything to do with goals, let alone actually determine them” (Allwright 1981:7). Além desta limitação, Allwright (1981:7-8) encontra outra que vai ao encontro do facto de que o conteúdo que é exposto e falado na sala de aula não é, muitas vezes, algo previsível, pois surge da comunicação e do diálogo que é estabelecido entre o professor e os alunos durante o decorrer da aula. Por conseguinte, afirma que os materiais didáticos podem auxiliar o processo de ensino/aprendizagem, mas não podem determinar o conteúdo.

Pelo contrário O’Neill (1982:104-104) considera que os alunos que não trabalham a partir de livros didáticos são privados de um meio útil de orientação e estudo, pois esta ferramenta didática permite aos alunos consultar o que foi e o que irá ser estudado. Deste modo, o livro didático permite que os alunos recuperem facilmente as aulas que não assistiram, facilita que durante o estudo os alunos revejam facilmente a matéria lecionada e possibilita, ainda, segundo a visão deste autor, que os alunos se preparem com antecedência para as aulas, pois têm acesso aos conteúdos de todo o ano letivo (O’Neill 1982:106). E, no que concerne à área das línguas, acrescenta que os alunos, através do manual escolar, têm um utensílio de trabalho que lhes permite manter o contacto constante com a língua-alvo (O’Neill 1982:106). Para este autor os livros didáticos também apresentam vantagens relativamente a outros materiais que possam ser elaborados pelos professores na medida em que, por norma, os manuais escolares têm uma aparência apelativa através, por exemplo, das suas cores e complementa o seu argumento afirmando que “costs far more to photocopy 100 pages of your own material than it does to buy 200 pages bound together in a book.” (O’Neill 1982:107). Para além destes factos, O’Neill (1982) confere vantagens no uso do manual escolar por serem fáceis de transportar devido ao seu tamanho e forma, por serem de fácil acesso e por não se perderem tão facilmente como fichas ou outros materiais que os professores possam fornecer aos discentes. Todavia, O’Neill (1982:107) alega que os livros didáticos deverão ser elaborados de forma a que seja possível ao professor improvisar e adaptar os conteúdos presentes no manual e reconhece que os livros didáticos, como qualquer outro material, têm limitações.

Com efeito, apesar de existirem diferentes opiniões e perspetivas sobre o uso do manual e de qual deverá ser o seu papel, dados recolhidos por Santo (2006:104), citada por Costa (2015:29), constatarem os seguintes factos revelantes que divulgam a notoriedade desta ferramenta:

- absorvem cerca de 85% das despesas mundiais com materiais pedagógicos (Richaudeau, 1986);

- constituem um negócio que, em cada país, envolve verbas avultadas (Choppin, 1999; Apple, 2002; Apple, 1997; Vieira de Castro, 1999);
- servem de base para a preparação das aulas dos professores/as (Valente et al., 1989; Apple, 1988, 1997; Perrenoud, 1995);
- consomem cerca de 75% do tempo dos estudantes nas aulas dos ensinos básico e secundário (Apple, 1988);
- desempenham um papel importante na aprendizagem dos alunos, a longo e a médio prazo (Choppin, 1997; Fernandes, 2001).

Conclui-se, deste modo, que o manual escolar é, indubitavelmente, um instrumento de importância fulcral, considerando que assumiu e assume um lugar, direta ou indiretamente, central no ensino tanto para o professor, que prepara as aulas com base nesta ferramenta, como para os alunos que encontram no manual a referência da matéria a ser estudada (Coracini, 1999c citado em Tilio, 2008:126). Por este ponto de vista, o manual escolar ocupa um lugar principal no processo de ensino/aprendizagem que é legitimado tanto pela escola como pela sociedade tornando-se, por consequência, um produto de primeira necessidade porque define, para professores e alunos, “o quê e como se deve ensinar e aprender, estabelecendo também um perfil para o aluno e professor” (Coracini, 1999a:12 citada em Tilio, 2008:128). Neste sentido, cabe ao docente saber gerir esta ferramenta pedagógica, numa ação que deverá englobar também os alunos, tendo em consideração que este material fornece conteúdos e auxilia a prática pedagógica (Tilio, 2008:128). Desta forma, a sua utilização requer uma cuidadosa análise e reflexão no que respeita ao seu potencial, bem como às suas limitações (Costa, 2015:28). Contudo, o livro didático não é, atualmente, apenas um instrumento pedagógico, mas é também uma fonte de lucro e renda para editores (Freitag et al., 1997 citados Tilio, 2008:135). Como consequência, “Há, portanto, o perigo de uma inversão de valores: a função primordial do livro didático pode passar a ser comercial, e não mais pedagógica” (Tilio, 2008:135).

### **2.3. O manual de língua materna e o manual de língua estrangeira**

O livro didático é, sem dúvida, a principal fonte de informação no contexto pedagógico (Johns, 1997 citado em Tilio, 2008:118).

Acompanhando a reflexão da secção anterior é admissível asseverar que os livros didáticos procuram promover uma visão organizada das várias disciplinas o que, por conseguinte, permite que estes instrumentos didáticos reúnam um consenso disciplinar e auxiliem o trabalho do professor e do aluno (Tilio, 2008:119). Deste modo, “o professor deve saber não apenas usá-lo, mas também ter consciência do quão útil ele pode ser” (Williams, 1983:254 citado em Tilio, 2008:121). Não obstante, faz-se pertinente referir que os livros didáticos sobre um mesmo assunto e uma mesma disciplina, por mais similares que sejam nunca são idênticos, porque a informação contida e a forma como é apresentada e organizada irá depender do autor, ou autores, que concebem os manuais escolares (Hyland, 2000; Johns, 1997 citados em Tilio, 2008:120). Com efeito, a autoridade do livro didático constrói-se pela voz dos autores que selecionam os

tópicos em detrimento de outros e escolhem qual a abordagem que deverá ser aplicada a esses conteúdos. (Tílio, 2008:127). Porém, tendo em consideração que o manual escolar é um produto da indústria cultural as diferenças também não são muito significativas. Neste sentido, Pinto (2003:179) reconhece que a “variabilidade de ‘projectos’ confronta-se com ‘forças de uniformização’ provocadas por parte das editoras, que pressionam os autores no sentido de produzirem ‘textos aceitáveis’”. Apesar desta verídica situação, é necessário ter em consideração que os livros didáticos devem atender às necessidades e características dos alunos. Todavia, segundo a opinião de O’Neill (1982:106), embora estes fatores divirjam, de grupo para grupo, em vários pontos, muitas vezes existe um núcleo comum de necessidades compartilhadas por uma variedade de grupos que estudam sob diferentes condições e em distintos momentos. Para comprovar esta afirmação este autor faz as seguintes interrogações retóricas:

The framework is as much a result of the language itself as it is of the learner's needs. Are there many learners, for example, who do not need to learn how to explain cause and effect, to make requests, to suggest things, to ask for other people's opinions about things and to give their own, or to make basic tense distinctions such as past and present? (...) In other words, do not almost all learners at elementary, intermediate, and even many advanced levels have to learn the same basic grammatical and functional framework in order to make use of the language in their own particular ways? (O’Neill, 1982:106).

A estas perguntas responde que, obviamente, existem muitas maneiras de ilustrar e exemplificar essa estrutura para que diferentes alunos vejam a pertinência que têm nos seus objetivos, mas isso dificilmente significa que o mesmo livro não possa ser utilizado com sucesso para vários grupos diferentes (O’Neill, 1982:106). Tal acontece porque existem diversas formas de elaborar livros didáticos para que estes possam ser utilizados por uma variedade de alunos com objetivos finais distintos e, portanto, podem também ser ensinados por vários professores, com uma diversidade distinta de estilos de ensino (O’Neill, 1982:108).

No que concerne às disciplinas de línguas, apesar de o manual escolar, devido à sua própria natureza, ter um carácter instrumental, este tem acompanhado a evolução da pedagogia e da didática das línguas. Hodiernamente, segundo o *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (Conselho da Europa, 2001:198), também nas áreas curriculares de línguas os manuais escolares assumem uma grande influência no processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, os autores dos manuais são grupos de pessoas que têm, obrigatoriamente, de tomar decisões concretas e pormenorizadas sobre a escolha e progressão dos textos, acerca das atividades, do vocabulário e da gramática que são apresentados aos estudantes. Deste modo, é esperado que, assim como nas restantes disciplinas, os manuais de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE) auxiliem as atividades que são desenvolvidas em sala de aula. Neste campo, para Allwright (1981:12) o mais importante é que os livros didáticos estejam relacionados com a conceção da língua e com o processo ensino/aprendizagem numa gestão cooperativa da linguagem. Assumindo esta perspetiva, o manual de LM e de LE não podem, seguramente, apresentar a mesma estrutura e as mesmas características. Este é um aspeto definido, desde logo, pelo facto de as necessidades e os conhecimentos do estudo da língua materna não serem similares aos saberes e exigências da aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta questão está explícita em

documentos oficiais como é o caso das *Aprendizagens Essenciais*, um documento elaborado e emanado pelo Ministério da Educação. A título exemplificativo, relativamente à disciplina de Português para alunos do 9º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico, o ensino deverá estar orientado para o desenvolvimento da:

– competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como expor, explicar e argumentar em situações de discussão de diversos pontos de vista;

– competência da leitura centrada predominantemente em textos de divulgação científica e em textos de natureza argumentativa de géneros como a revisão crítica e o comentário; – educação literária com aquisição de conhecimento de aspetos formais específicos do texto poético e do texto dramático, com progressiva autonomia no hábito de leitura de obras literárias e de apreciação estética;

– competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever comentários, textos de opinião e críticas, e elaborar resumos (para finalidades diversificadas); – competência gramatical por meio de um progressivo conhecimento sistematizado sobre aspetos básicos de diversos planos (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico e textual-discursivo) (Ministério da Educação, 2018c).

Em relação à disciplina de Espanhol, os alunos no final do 3º ciclo, ou seja, os estudantes do 9º ano, deverão conseguir atingir os seguintes objetivos globais:

Tabela 2 - Objetivos globais da disciplina de Espanhol para o final do 3º Ciclo (Ministério da Educação, 2018b)

CAV	B1.1	É capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes relacionados com os seus interesses, atividades do dia a dia, escola, tempos livres, etc. É capaz de compreender os pontos principais de documentos áudio (visuais) sobre temas da atualidade ou do seu interesse, sempre que o débito da fala for lento e claro e predominar o vocabulário de alta frequência.
CE	B1.2	É capaz de compreender as ideias principais de textos de diversa tipologia, sobre temas gerais ou relacionados com os seus interesses e atividades, em que predomine uma linguagem corrente. É capaz de compreender, de forma completa, a informação explícita de narrações e descrições sobre acontecimentos, sentimentos e desejos.
IO / IE / PO / PE	A2.2	É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode fazer descrições e narrações simples sobre assuntos relacionados com a sua vida quotidiana e o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

Comparando os dois documentos, dirigidos a alunos do mesmo ano e ciclo de escolaridade, é notório que as aprendizagens essenciais estipuladas para a disciplina de Português são distintas da disciplina de Espanhol. Embora ambas pertençam à área curricular de línguas, cada disciplina assume características específicas e distintivas tendo em consideração que, para o caso dos alunos

portugueses, português é a língua materna e espanhol uma língua estrangeira. Neste sentido, enquanto que a um estudante português que frequenta o 9º ano de escolaridade é exigido que consiga “explicar e argumentar em situações de discussão de diversos pontos de vista” (Ministério da Educação, 2018c), na disciplina de Espanhol está determinado que deve conseguir “comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais” (Ministério da Educação, 2018b). Considerando que, tal como foi mencionado na secção anterior, o manual escolar deve contribuir para a aquisição de conhecimentos definidos nos programas curriculares para cada disciplina, os manuais escolares de língua materna e língua estrangeira apresentam, inevitável e obrigatoriamente, estruturas e conteúdos diferenciados. Com efeito, os manuais escolares de línguas devem estar adaptados à faixa etária do aprendente, ao nível de ensino e à linguagem do aluno (Ramos, 2012:22).

À luz de tudo isto, Pinto (2003:178) afirma que, no início do século, o manual de Português LM era composto por uma antologia de textos de autores que, pela sua importância, serviam de modelo a seguir. Além desta antologia, existia o livro de gramática que era também um material indispensável. Para fundamentar esta afirmação a autora menciona a Portaria nº23 601 de 9 de setembro de 1968 onde é evidente a existência de “i) um livro de Leitura, e ii) um Compêndio de gramática portuguesa” (2003:178). A este respeito Castro (1995a: 66), citado por Silva (2006:138), sustenta que

Historicamente, os manuais escolares mais característicos no âmbito do *Português* são as *antologias de textos* e as *gramáticas escolares*. Estes dois tipos de textos apresentam algumas características distintivas ao nível do conteúdo e da sua organização, das estratégias de transmissão que desenvolvem e do seu estatuto.

Posteriormente, com a evolução do manual escolar, o livro de português passou a ser composto por uma antologia e pela componente gramatical. Porém, numa fase inicial, as duas partes eram independentes, ou seja, a primeira parte do manual centrava-se somente na gramática e a segunda metade constituía a antologia. Terminada esta fase, os textos e os conteúdos gramaticais passaram a estar integrados e, deste modo, o texto começou a servir de base para o estudo da gramática (Soares, 1998 citado em Pinto, 2003:178-179). Esta transformação implicou “um processo de *simplificação dos manuais escolares*” (Neves *et al* 2005 citados em Silva, 2006:138). Deste modo, se, inicialmente, o manual de português era apenas um livro de texto, atualmente, desempenha outras funções que decorrem dos conteúdos que se devem ensinar e aprender em cada ano escolar específico. Tomando como exemplo o Ensino Secundário, ao ler o Programa e Metas Curriculares, concebido pelo Ministério da Educação, verifica-se que os conteúdos programáticos assentam nos seguintes domínios: oralidade (compreensão e expressão oral); leitura; escrita; educação literária e gramática. Neste sentido, em Portugal, os manuais de português LM vão ao encontro daquilo que é estipulado neste documento. Este facto significa que os atuais manuais escolares de português LM são compostos por várias unidades estruturadas com base nos diversos tipos de textos de autores, de várias épocas, do cânone literário português. Com efeito, estes livros didáticos continuam, atualmente, a corresponder à chamada *antologia de textos* sendo, a partir

das composições literárias dos autores institucionalizados (pois não são inseridos textos de autor), que se desenvolvem os restantes conteúdos e competências (a oralidade, a leitura, a escrita e a gramática).

Não obstante, Dionísio (2000:88), através de um estudo com dezoito manuais de português LM dirigidos ao 7º ano de escolaridade, conclui que são raros os exemplos que solicitam uma reflexão sobre a «leitura» e os «livros». Todavia, afirma que os textos narrativos, os poemas, os depoimentos ou declarações dos próprios autores podem dar lugar à estruturação das percepções dos alunos sobre o que é a leitura e o seu valor social e pessoal. Por conseguinte, a autora assevera que

nos manuais representa-se e constitui-se ainda um sujeito leitor; (...) A reificação da actividade de ler, que quase sempre ocorre referida em posição sintáctica de sujeito, colocam o leitor em posição subalterna e dependente de uma acção que sobre ele se exerce externamente, pois existe a exclusão de atitudes como, por exemplo, a reflexão, o pensamento especulativo, a dúvida, a própria indagação, caracterizam o posicionamento subjectivo do leitor como de forte exterioridade; (Dionísio, 2000:91).

Pelo contrário, no que se refere à gramática, Silva (2006:441) afirma, baseando-se num estudo de livros de português LM dirigidos ao 3º ciclo do ensino básico, que há

quatro formas distintas de apresentar o domínio da gramática nos manuais, as quais podem ainda surgir sob duas perspectivas também diferenciadas (*exposição* ou *aplicação*): *Secções* dedicadas ao Funcionamento da Língua; *Fichas de gramática* intercaladas no manual; *Apêndices de gramática*; e cadernos auxiliares que designamos *Livros de gramática*.

Além disto, Silva (2006:442-443) reconhece que os manuais de português LM reservam uma secção específica para a gramática e, inclusive, muitos apresentam, no final, um apêndice gramatical. Neste sentido, os conteúdos gramaticais estão sempre implicados, quer seja de forma onnipresente, quer seja de forma autónoma.

Relativamente à estrutura interna de cada unidade didáctica, Silva (2006:443) constata que são constituídas por uma sequência similar:

apresentam um texto, actividades de compreensão, seguidas de exercícios relativos à gramática e à produção escrita ou oral, e porque esta estrutura corresponde, sem grandes alterações, a um modelo típico de aula de Português, eles têm, pois, o poder de determinar e de configurar a organização da aula de língua materna.

Efetivamente, o manual escolar de português é um recurso completo e totalizante, pois, tal como comprova a sua história, constitui, até aos dias de hoje, um elemento essencial para a prática pedagógica ao integrar uma antologia e gramática escolares e ao ser composto por vários exercícios e actividades (Silva, 2006:137). Deste modo, constata-se a importância concedida ao texto literário e à gramática. Esta situação encontra justificação no facto de serem, tal como confirma Silva (2006:146), “o elemento fundamental do ensino (para o professor), da aprendizagem (para o aluno) e da avaliação (para ambos)”.

Todavia, a realidade dos manuais língua estrangeira é divergente. Atualmente, o ensino das línguas estrangeiras é realizado segundo uma abordagem comunicativa. Deste modo, devido às



necessidades que o mundo enfrenta presentemente, as línguas estrangeiras devem ser ensinadas como uma ferramenta que permita aos aprendentes satisfazer propósitos comunicativos num determinado contexto. Por conseguinte, os programas curriculares das disciplinas de LE têm, tal como já foi mencionado, de integrar conteúdos distintos dos currículos da LM e orientar os aprendentes para a prática de diferentes competências. Ao ler o programa de Espanhol LE dirigido a alunos portugueses que frequentem o 10º ano do Ensino Secundário de nível de iniciação, confirma-se que, confrontando com o programa de Português do Ensino Secundário, as diretrizes vão ao encontro de outras componentes. Neste sentido, alguns dos objetivos gerais desta disciplina são:

- Interagir de forma compreensível em situações de comunicação conhecidas, utilizando frases simples e usuais.
- Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola, para: – Compreender textos orais e escritos, sobre temas de seu interesse, temas socioculturais familiares, informações, artigos de opinião e mesmo textos literários contemporâneos, de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicológico e social; – Produzir, oralmente e por escrito, mensagens relacionadas com os seus interesses de comunicação e com temas socioculturais familiares.
- Desenvolver a competência discursiva a fim de favorecer a compreensão e produção de mensagens (Fernández S., 2011).

Analisando estes objetivos gerais verifica-se, efetivamente, que o ensino de uma língua estrangeira, neste caso o ensino da língua espanhola, tem como finalidade elementar o desenvolvimento da competência comunicativa. Neste sentido, apesar de ser necessária a aprendizagem de conteúdos linguísticos, assim como a prática da compreensão e expressão escrita e oral, o ensino destas componentes, contrariamente ao que acontece na disciplina de Português ML, está direcionado para preencher as necessidades da abordagem comunicativa. Desta forma, é imprescindível, tal como foi explanado no capítulo anterior, o desenvolvimento das seguintes subcompetências: linguística, pragmática, sociolinguística e cultural, discursiva e estratégica. Tendo em consideração estas linhas orientadoras, os manuais escolares atuais devem, consequentemente, acompanhar estas necessidades.

Neste contexto, de acordo com Kramsch (1988), citada por Tilio (2008:118), é possível afirmar que o manual de língua estrangeira apresenta quatro características:

- são *orientados por princípios*: princípios básicos de conhecimento, segundo o modelo de teoria de linguagem adotado;
- são *metódicos*: o conhecimento é dividido em itens e classificado, e a aprendizagem é sequencial e cumulativa;
- são *autoritários*: o que o livro diz é sempre verdade;
- são *literais*: devem ser seguidos literalmente e possuem formas e significados literais.

Assim como os programas das disciplinas de cada língua estrangeira, também os manuais escolares de LE seguem, hodiernamente, as diretrizes do QECR (Conselho da Europa, 2001). Deste modo, no que concerne à primeira propriedade indicada por Kramersch (1988), os atuais manuais de LE, apresentam os conteúdos de acordo com as metodologias de ensino vigentes, ou seja, segundo a abordagem comunicativa e/ou segundo o método por tarefas. Sendo que será a aplicação destas metodologias que vai determinar a articulação e estruturação dos manuais escolares de LE. Relativamente à estrutura desta ferramenta didática, tal como refere Kramersch (1998), o conhecimento encontra-se dividido e classificado em itens, quer isto dizer que os manuais de LE não apresentam uma estrutura separada por tipologias textuais, como sucede com os manuais de Português LE, mas são compostos por diversas unidades temáticas que representam os denominados “temas de comunicação” (Conselho da Europa, 2001:83). Esses temas estão descritos no QECR (Conselho da Europa, 2001:83) e são os seguintes:

- 01. Identificação e caracterização pessoal
- 02. Casa, lar, ambiente
- 03. Vida quotidiana
- 04. Tempo livre e diversões
- 05. Viagens
- 06. Relações com os outros
- 07. Saúde e cuidados pessoais
- 08. Educação
- 09. Compras
- 10. Comida e bebida
- 11. Serviços
- 12. Lugares
- 13. Língua
- 14. Meteorologia

Para cada uma destas áreas temáticas estabelecem-se subcategorias. Contudo, tal como é esclarecido no QECR (Conselho da Europa, 2001:84) “esta selecção específica e a organização dos temas, subtemas e noções específicas não é definitiva. Resulta das decisões dos autores em função da sua avaliação das necessidades comunicativas dos aprendentes”. Porém, todas as unidades temáticas são, por norma, divididas em quatro categorias: conteúdos lexicais, conteúdos funcionais, conteúdos gramaticais e conteúdos culturais. Estes são desenvolvidos de acordo com as necessidades e exigências de cada unidade o que significa, por conseguinte, que, ao longo do manual escolar, as exigências lexicais, funcionais, gramaticais e culturais são integradas em contextos específicos de comunicação para que todas as funções comunicativas previstas no programa sejam trabalhadas em íntima conexão com a realidade sociocultural. Com efeito, contrariamente ao que sucede nos manuais de Português LM, as explicações gramaticais não são tão extensas e pormenorizadas porque, primeiramente, espera-se que o aluno seja capaz de fazer a transposição desses conteúdos da sua língua materna para a língua estrangeira. Neste campo, no que diz respeito às línguas portuguesas e espanhola, o processo de transposição é facilitado pelo facto de pertencerem à mesma família, pois ambas são línguas românicas. Contudo, é

necessário ter em consideração que essa “facilidade converte-se em dificuldade quando o aluno não se apercebe das diferenças, subtis e constantes” (Fernández S., 2011). Para além deste motivo, essa questão também se explica pelo facto de os conteúdos gramaticais serem abordados do ponto de vista comunicativo o que, consequentemente, leva à criação e apresentação nos manuais escolares de LE de exercícios gramaticais estruturais como, por exemplo, o preenchimento de espaços. Em relação ao léxico constata-se que, apesar de durante muito tempo a aprendizagem desta componente ter sido exclusivamente da responsabilidade do aluno, atualmente, é “reconhecida a importância do ensino explícito de vocabulário na sala de aula” (Carrilho, 2015:23) por se ter verificado que o “[v]ocabulary has a crucial role in both the receptive and productive skills associated with effective communication” (Nyikos & Fan, 2007:251 citados em Carrilho, 2015:23). Tendo este facto em consideração, muitos manuais de língua estrangeira dispõem, em todas as unidades temáticas, uma secção dedicada, exclusivamente, a este tipo de conteúdo que surge relacionado com o tema de cada sequência didática. E, como o vocabulário é essencial na aprendizagem de uma nova língua, os manuais escolares de LE também apresentam, no final, um glossário referente às várias unidades temáticas. Todavia, também existem livros didáticos de LE que incluem, nas páginas finais, alguns esquemas gramaticais.

Kramsch (1998) refere, ainda, que os manuais escolares de língua estrangeira são “autoritários” porque aquilo “que o livro diz é sempre verdade”. É possível encontrar justificação para estas afirmações numa ideia enunciada por Grigoletto (1999a), citada por Tilio (2008:127), ao referir que uma das características que confere ao manual de LE um discurso de verdade é o seu carácter homogeneizante, ou seja, a repetição dos conteúdos o que, segundo Grigoletto (1999), torna estes livros didáticos praticamente todos iguais. Esta situação verifica-se, efetivamente, devido ao facto de os manuais de língua estrangeira seguirem os temas de comunicação emanados pelo QECR (Conselho da Europa, 2001). Contudo, é importante referir que estes temas “constituem o centro do discurso, da conversa, da reflexão ou da composição, como centros de atenção de determinados actos comunicativos” (Conselho da Europa, 2001:83). Neste sentido, os referidos temas são essenciais para que os alunos consigam, tal como é esperado e exigido, utilizar adequadamente a língua-alvo nos diversos contextos de comunicação oral e escrita. Para além desta situação, também se revela essencial clarificar que, embora os manuais escolares de LE apresentem conteúdos semelhantes, estes são retratados e explicados de acordo com o nível de aprendizagem da língua e adequados, também, à faixa etária dos alunos para o quais os manuais são destinados.

À luz de tudo o que foi desenvolvido na presente secção, comprova-se que o principal objetivo dos manuais escolares concebidos para o ensino de idiomas é linguístico, pois, em primeiro lugar, pretendem auxiliar os alunos a desenvolver as habilidades orais e escritas (Risager, 2014:1). Todavia, para que esta situação seja possível, tal como refere Risager (2014:1):

the materials will also contain certain other dimensions which are traditionally summed up by the word ‘culture’, but which can be many different things, including more or less explicit information about or references to social relations, political relations and historical context, the way of life and identities of various groups, values and norms, and cultural connotations of the words and expressions that appear in the texts, conversations and exercises of the materials.

No caso dos manuais escolares de português LM são, segundo Dionísio (2000:78) como uma grande narrativa sobre o mundo devido, principalmente, aos textos literários que apresentam. Neste sentido, “sejam eles textos de ficção, de poesia ou do quotidiano, a sua selecção pressupõe, desde logo, um conteúdo (mas também uma forma) avaliados como consentâneos com os princípios, os valores, os saberes socialmente válidos num dado contexto histórico-social” (Dionísio, 2000:79) refletindo e apresentando, deste modo, experiências sobre a vida, a realidade e representações simbólicas. Neste sentido, os manuais de português LM podem ser “entendidos como documentos históricos e sociológicos; documentos reveladores do modo de pensar de uma dada comunidade, dos seus valores sociais e culturais, da forma como se perspectivam as relações sociais entre os membros dessa comunidade” (Dionísio, 2000:80). Como consequência, estes manuais têm a capacidade de construir ideologias e também intervêm na formação de “identidade do sujeito” (Dionísio, 2000:79). Assim, é através dos textos que estão presentes no manual português LM, que os conteúdos culturais são transmitidos aos alunos. Porém, esta situação acontece de forma implícita porque o estudante de português LM encontra-se inserido, no seu quotidiano, na cultura portuguesa não necessitando, por isso, de abordagens explícitas nas aulas da disciplina de português e secções específicas deste conteúdo nos manuais. De maneira oposta, os livros didáticos de língua estrangeira, apresentam, geralmente, uma maior preocupação com a perpetuação dos valores culturais (Tilio, 2008:138). Neste sentido, tal como já foi mencionado, por norma, as unidades temáticas dos manuais escolares de LE são também compostas por uma secção respeitante aos conteúdos culturais. As referências dos assuntos a serem abordados nesta componente encontram-se no QECR (Conselho da Europa, 2001), já expostas no presente trabalho. Tendo em consideração que a língua e a cultura são indissociáveis porque a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade, a aprendizagem de uma língua estrangeira não pode ser independente da realidade cultural porque os alunos não estão emergidos na cultura da língua-alvo e, por isso, necessitam de informações explícitas. Por conseguinte, atendendo à função indispensável que o manual escolar assume no processo de ensino/aprendizagem, a abordagem dos conteúdos culturais nesta ferramenta didática deve ser realizada de forma construtiva e levar o aluno a uma alcançar percepção real da cultura da língua-alvo. Mas será que tal acontece na prática?

## **2.4. A presença da cultura nos manuais de ELE**

Se é verdade que a língua diz a cultura de um povo, é verdade também que ela é parte integrante dessa mesma cultura. Aprender uma língua é já aprender um dos elementos estruturadores dos padrões culturais de um, por vezes de vários povos (Adragão, 1991:388).

Hong (2008), citado por Ekelund (2015:6), destaca que a competência cultural costuma ser considerada como a quinta competência na aprendizagem das línguas estrangeiras e argumenta, ainda, que os conhecimentos culturais ajudam os alunos a evitar interpretações erradas sobre a língua-alvo. Deste modo, verifica-se que os conceitos culturais ajudam a desenvolver os conteúdos linguísticos. Por este motivo Kramsch (1993:1), citada por Ekelund (2015:6), afirma que a cultura está incluída em todas as competências da língua, pois, sem a língua, a cultura seria apenas

constituída por realidades observáveis e não por fenómenos culturais. À luz destes factos, sendo o livro didático uma importante ferramenta no ensino, devem constar nos manuais de ELE conteúdos culturais para que seja possível cumprir as metas das línguas modernas, querendo isto dizer que, os manuais, devem ajudar os alunos a instruir-se sobre a forma como devem interpretar e comunicar (Ekelund, 2015:7). Neste sentido, assim como reconhece Risager (2014:1), estes materiais devem incluir informações como, por exemplo, relações sociais, relações políticas, contexto histórico, valores e normas de conotações culturais, entre outros. Tal sucede porque a cultura engloba um grande número de questões relacionados com a vida quotidiana, com a sociedade, com a história, etc. Kramsch (1988), citada por Tilio (2008:138) indica quatro características que os autores dos manuais escolares devem levar em conta ao abordar a cultura:

- *informação factual*: factos e informações sobre as culturas da língua ensinada e as culturas do aprendiz, vistos sob as perspectivas de ambas os lados;
- *relações entre os fatos*: informações culturais apresentadas à luz de uma visão sócio-política;
- *construção de conceitos a partir dos fatos*: fatos devem ser apresentados de forma abstrata o suficiente para que o aluno possa fazer generalizações e comparar e contrastar as novas culturas com as suas próprias culturas;
- *desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas*: o aluno deve ser levado a pensar criticamente e se envolver com as outras culturas e seu povo.

Deste modo, torna-se imprescindível que nos manuais de ELE, que são um dos primeiros e permanentes contactos com a cultura hispânica, estejam patentes elementos culturais e que apresentem uma finalidade didática direccionada de forma a que o aluno consiga aprender a comportar-se de forma adequada, a reconhecer e respeitar a diversidade cultural e a desenvolver a competência intercultural. Mas será que material de estudo auxilia verdadeiramente na aprendizagem da cultura? Tendo em consideração que os conteúdos culturais são uma componente obrigatória no ensino das línguas estrangeiras e que os manuais escolares são um importante instrumento no processo de ensino/aprendizagem, esta revela-se uma análise pertinente.

Com efeito, os manuais de línguas estrangeiras converteram-se num objeto de reflexão e de estudo para verificar se correspondem, de forma satisfatória, aos objetivos estabelecidos para o processo de ensino/aprendizagem. Segundo as teorias tradicionais e estruturais, os conteúdos culturais eram encarados como algo acessório que, apesar de estarem presente nos manuais, tinham apenas uma função de adorno e ilustração e, para além disto, estes conteúdos apresentavam apenas uma visão superficial (Miquel López, 2014:512). Deste modo, pretendia-se mostrar ao estudante os conteúdos culturais arquetípicos e estereotipados, pois acreditava-se que estes cultivavam os discentes. No que respeita ao ensino do espanhol como língua estrangeira, os manuais publicados durante a abordagem estrutural, apresentavam, de acordo com a época, uma imagem típica, plana e lineal da Espanha pós-guerra, repleta de cântaros e mulheres de luto, com La Giralda e La Alhambra como pano de fundo e com a paelha e a sangria como únicos elementos da gastronomia (Miquel López, 2014:512). Por outro lado, os manuais escolares careciam de

informação cultural sendo que a que surgia era descontextualizada. Por conseguinte, segundo Miquel López (2014:512), a abordagem dos conteúdos culturais realizada pelas correntes tradicionais e estruturais era:

- visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes deberán simplemente acopiar;
- total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente;
- absoluta desconexión entre los objetivos de lengua y los elementos culturales.

Verifica-se, assim, que se tratava de um imaginário cultural, definido à priori, sem ter em consideração o perfil, as necessidades e os interesses dos estudantes. Porém, quando se faz referência à língua espanhola torna-se necessário ter consciência que é um dos idiomas mais falados no mundo, pois é língua oficial em vinte e um países o que reflete, consequentemente, um mundo repleto de diferenças culturais (Delgado Fernández, 2011 citado em Ekelund, 2015:1). Por este motivo, torna-se importante apresentar, aos alunos, múltiplas perspetivas culturais. Neste sentido, os manuais escolares de espanhol deveriam refletir os fenómenos culturais dos vários países hispânicos e não somente da cultura espanhola para que, desta forma, os indivíduos que pretendam aprender a língua espanhola fiquem a conhecer a cultura de todos os países que a falam (Ekelund, 2015:1).

No contexto da componente cultural surge a análise temática, a mais antiga forma de análise cultural, que pretende analisar a visão geral que os livros didáticos fornecem do país ou países da língua-alvo (Risager, 2014:3). Baseado nesta tipologia estão os estudos de Eide (2014), citada por Gómez Navarro (2008:20), que analisou as representações culturais da América Latina em livros didáticos de espanhol para noruegueses. Nesta análise, Eide (2014) constatou que as informações apresentadas nos livros são de carácter enciclopédico (pois encontram-se presentes elementos culturais relacionados com moeda, a bandeira, figuras importantes, entre outros) ou são informações sobre certos fenómenos culturais como “El día de los muertos” (México), o futebol e o tango (Argentina) ou a música e dança (América Latina em geral). Neste sentido, Eide (2014) chegou à conclusão que se destaca o exótico em vez do quotidiano e que a presença de referências territoriais é limitada porque os livros são muito gerais no que respeita à componente cultural. No que concerne, especificamente, à América Latina Eide (2014), citada por Risager (2014:7), verificou que só era mencionada através de cada país dominando, deste modo, o paradigma nacional. A referência a estes países é caracterizada por uma abordagem que procura a harmonia e, por isso, a desigualdade entre o Norte o Sul é pouco mencionada e a perspetiva geral é europeia (Eide, 2014 citada em Risager, 2014:7). Além da análise temática e de poder, Eide (2014) também se apoiou na análise intercultural. O objetivo deste tipo de análise é esclarecer as várias perspetivas e identidades socioculturais que podem existir nos textos do livro didático. Assim, Eide (2014) aferiu que nos textos factuais a voz é anónima e autoritária, enquanto que os textos situacionais são as personagens do livro que falam, pois parecem autênticos. Desta forma, podem

ser jovens europeus ou latino-americanos, mas quando as vozes latino-americanas falam geralmente situam-se em lugares europeus.

Bäckström (2006:18), citada por Ekelund (2015:9-10), levou a cabo uma investigação sobre os manuais suecos de ELE com a intenção de demonstrar que os textos apresentam as culturas de uma forma parcial. Com efeito, esta autora revela que a imagem da América Latina parece refletir uma visão ampla, pois são apresentados vários países e temas do mundo hispânico. Contudo, a autora critica os seguintes aspetos:

- A menudo hace hincapié en fenómenos que ya son conocidos para los alumnos, lo que pueda contribuir a crear estereotipos de las culturas estudiadas.
- En varios casos hacen hincapié en lo que distingue la cultura estudiada de nuestra, o sea en lo exótico. Toman la perspectiva del turista.
- Los autores toman la perspectiva colonialista o euro-central.
- Describen las culturas en una manera que nos hace sentir lástima por las culturas estudiadas, algo que pueda contribuir a crear una jerarquía entre culturas.
- Se describen a los pueblos indígenas como si creyeran más en sus expresiones culturales [...] o como si tuvieran más cultura (Bäckström, 2006:18 citada em Ekelund, 2015:9-10).

Neste sentido, Bäckström refere que, apesar dos manuais, à primeira vista, causarem a impressão de que mostram uma imagem ampla da América Latina, existem textos que podem conceber ideias estereotipadas. A autora destaca, ainda, que é importante ensinar tanto as diferenças como as semelhanças das várias culturas para que não se construa uma distância entre eles. Holm (2004), citada por Ekelund (2015:10), também procedeu a um estudo sobre os manuais de espanhol para suecos investigando, concretamente, as imagens que correspondem aos textos sobre os países da América Latina. Com esta investigação conclui que os manuais escolares reproduzem alguns dos estereótipos deste continente através das imagens. Para justificar esta ilação argumenta que, por exemplo, não existe nenhuma fotografia em que o contexto académico está representando. Além deste facto, Holm (2004), refere que, em geral, as imagens não mostram atividades que os alunos realizam ou os locais que frequentam no seu quotidiano. Contudo, também há fotografias que mostram uma imagem ampla da América Latina. Com efeito, estes investigadores destacam que os manuais de ELE têm lacunas na forma como introduzem as culturas hispânicas.

Rivero (2002), citado por Ekelund (2015:10), concebeu um estudo, com base num manual de espanhol para finlandeses, onde relacionou a língua e a cultura ao verificar se os conteúdos culturais surgiam de forma adequada. Contudo, com a análise dos vinte e seis capítulos, observou que não existe diversidade do mundo hispânico, pois só há, praticamente, menção à região de Madrid. Rivero (2002) também afirma que os autores dos manuais não aproveitam a possibilidade de, desde a própria cultura dos alunos, mergulhar na cultura que se está a aprender, destacando ainda que, apesar de, por vezes, se tentar apresentar a vida real, a cultura que está a ser ensinada baseia-se apenas no geral. Para além destes factos, este autor, tal como outros,

menção que a informação presente no livro é estereotipada. Para fundamentar esta conclusão Rivero (2002), citado por Ekulan (2015:10), utiliza várias justificações. A título de exemplo destaca-se a seguinte:

donde se habla de la vestimenta de los españoles y se dice que los españoles cuidan mucho la imagen y por ejemplo no podrían ir de compras con ropa deportiva y que se utiliza una ropa determinada dependiendo del trabajo que se tenga.

Este é, efetivamente, um estereótipo, pois não corresponde a todos os espanhóis e, por isso, não deverá ser ensinado como verdade absoluta. Deste modo, através destes estudos, verifica-se que os conteúdos culturais nos manuais de ELE contêm aspetos problemáticos para o desenvolvimento da competência cultural dado que os investigadores afirmam que a informação que existe é estereotipada. Todavia, a respeito dos estereótipos, segundo um estudo feito por Níkleva (2012), citada por Ekelund (2015:11), sustentado em dezanove manuais de ELE do Reino Unido, Espanha e Bulgária, publicados entre 1992 e 2010, mostrou-se que, embora a frequência dos conteúdos culturais não tenha aumentado, houve uma diminuição dos estereótipos culturais.

Paige, Jorstad, Siaya, Klein e Colby (2003:40), citados por Ekelund (2015:9), afirmam que, muitas vezes, os manuais escolares de ELE focam a componente cultural em aspetos turísticos tanto nos textos, como em imagens. Deste modo, constataram que os aspetos culturais assumem a perspetiva de um turista, pois focam-se, por exemplo, na comida e no transporte em vez de abordarem aspetos sociais como temas relacionados com quotidiano da população. Além deste aspeto, também mencionam que a informação dos manuais é muito generalizada e normativa o que poderá levar, por conseguinte, à criação de estereótipos caso os alunos não tenham conhecimentos prévios sobre os países hispânicos. Contudo, o aspeto turístico pode ser importante para que os alunos saibam comunicar, pois uma disciplina comunicativa, como é o caso do espanhol LE, deverá focar-se na comunicação de situações úteis. Neste contexto, é pertinente mencionar o estudo de Ruiz San Emotorio (2004), citada por Ekelund (2015:9), que analisou vários manuais de ELE para verificar se cumpriam as diretrizes do MCER (Consejo de Europa, 2002), chegando à conclusão de que todos continham aspetos culturais dignos como, por exemplo, a informação que surgia relativa às comunidades autónomas de Espanha ou informação respeitante ao clima que podem ser, de facto, úteis aos alunos.

Ares (2004), citada por Níkleva (2012:170), num estudo aprofundado sobre os textos escritos nos manuais de ELE, concluiu que a funcionalidade dos textos varia e que, normalmente, funcionam como documentos e, por isso, raramente servem para introduzir aspetos culturais. Contudo, este estudo comprova que, no que concerne ao domínio do uso da língua, a cultura ocupa o segundo lugar nos manuais analisados, mas o desenvolvimento da consciência intercultural tem um tratamento escasso entre os 0% e os 6%. Além da questão da interculturalidade, Níkleva (2012:170) relembra os problemas de reproduzir os conteúdos culturais, pois com bastante frequência surgem de forma superficial as temáticas que Kramsch (1993:24) denomina como os quatro “efes”: “facts, food, folclore y festivals”. Porém, não é possível delimitar uma cultura a



estes aspetos e, por isso, para falar adequadamente uma língua e, consequentemente, integrar uma sociedade, é necessário alargar os conhecimentos a outros aspetos.

Marlon James Sales e Ma. Luisa Young (2011) produziram um estudo sobre os conteúdos culturais presentes nos manuais de ELE publicados nas Filipinas. Este estudo baseou-se em quatro manuais (de 1999, 2003 e 2007) e a primeira pergunta que elaboraram foi: Que tipo de informação cultural está presente nos manuais? Para responder a esta interrogação as autoras basearam-se nos rituais referentes às festas, cerimónias e celebrações coletivas (R1), nas secções onde é feita referência aos hábitos e costumes (R2), nas rotinas - que se dizem de forma automática numa conversa - (R3) e, ainda, nos saberes culturais relacionados com pessoas e textos importantes da cultura (R4). Marlon James Sales e Ma. Luisa Young (20011) chegaram, deste modo, à conclusão de que os manuais escolares abordam muito mais os aspetos relacionados com o R4 e que existe uma grande falha nos aspetos que dizem respeito ao R1 e ao R2. Neste sentido, verificaram que os manuais abordam com maior frequência temas culturais que os alunos não vivem no seu quotidiano. De seguida, as autoras quiseram perceber qual a origem da componente cultural. As respeito desta questão, constataram que varia consoante os objetivos fixados nos manuais. Por conseguinte, em dois deles verifica-se que são fiéis à sua finalidade de enriquecer a língua filipina e, por isso, contam com um maior número de conteúdo fil-hispánico. Relativamente aos outros dois manuais, aferiram que existe mais informação oriunda de Espanha que da Hispano-América. Sales e Young (2011) também incluíram, ainda, no seu estudo a análise da competência intercultural, pois acreditam que “todo contenido cultural no es siempre intercultural” (Sales & Young, 2011:212). Neste sentido, observaram que a aquisição de conhecimentos interculturais está baseada, em grande parte, na forma como o professor utilize o conteúdo cultural na aula. Para além destes factos, averiguaram que a cultura, nos manuais em estudo, se manifesta como um bloco separado, mas, em muitos casos, também se recorre ao conteúdo cultural como ferramenta para ensinar ou praticar outras destrezas como, por exemplo, a oralidade, a gramática ou a leitura. Na verdade, apesar de os textos e as imagens serem os conteúdos mais propícios a apresentar a cultura da língua-alvo, também os exercícios orientados para a prática do idioma podem apresentar contextos culturais (Risager, 2014:8). Todavia, Sales e Young (2011) aperceberam-se que a cultura surge, maioritariamente, como uma unidade isolada o que, na opinião das autoras “desde el punto de vista didáctico pueden incluso convertirse en actividades contraproducentes, especialmente si el propio docente toma el camino fácil de llevarlos al aula como temas que los alumnos deben memorizar passivamente” (Sales & Young, 2011:216). E, para concluir, as autoras afirmam:

hay un impresionante abanico de información histórica, literaria, social, demográfica y política que los manuales extranjeros desconocen u omiten, información que a fin de cuentas pone de manifiesto lo hispano de la cultura filipina e invita al discente filipino a aprender y aprehender la otredad de la LE, y concienciarse finalmente de que el Otro también puede ser el Propio (Sales & Young, 2011:216).

Níkleva (2012), tal como já foi mencionado, desenvolveu um estudo, também sobre a presença dos conteúdos culturais, com dezanove manuais de ELE publicados entre 1992 e 2010 em Espanha, Reino Unido e Bulgária. Logo no início do seu estudo a autora considera que existem

muitas lacunas e desajustes metodológicos que é necessário melhorar. Neste sentido, Níkleva (2012) afirma que a realidade não é coerente com a teoria, ou seja, os manuais não apresentam devidamente os conteúdos culturais que estão estipulados nos programas e guias oficiais o que significa, consequentemente, que existe a necessidade de melhorar os conteúdos relacionados com a cultura nos manuais de ELE (Níkleva, 2012:170). A autora também chegou à conclusão que a nacionalidades dos autores não tem influência na seleção, distribuição e apresentação da componente cultural, apesar de os manuais com autores espanhóis apresentarem um maior número de conteúdos culturais, porque são conscientes da necessidade de incluir todas as categorias destas matérias, a diferença não é significativa. Além disto, Níkleva (2012) verificou que os livros com edições mais recentes oferecem mais conteúdos culturais relativamente às edições mais antigas e que nestas surgem com mais frequência os típicos conteúdos culturais estereotipados como, por exemplo, a sesta, os toros ou a *paella*. Contrariamente, nos livros mais atuais, o número de estereótipos é menor e, inclusivamente, alguns dos manuais analisados não apresentam ideias estereotipadas, pois os estereótipos deixaram de ser etiquetas e converteram-se em símbolos de identidade e significação cultural. Relativamente à matéria dos estereótipos constatou, também, que é nos manuais de nível inicial que os estereótipos têm maior presença e que, esta situação, vai diminuindo à medida que os níveis avançam. Contudo, a frequência com que surgem os conteúdos culturais não aumenta nos manuais mais atuais, apesar de a competência intercultural surgir com mais importância, pois existem unidades que se dedicam exclusivamente a este fator. A respeito da integração da componente cultural nos conteúdos linguísticos, Níkleva (2012) afirma que apenas em quatro dos dezanove manuais estudados os conteúdos linguísticos e culturais estão interligados.

Em suma, comprovou-se nesta secção que muitos manuais de ELE incluem imagens, textos, exercícios ou até mesmo unidades dedicadas, exclusivamente, à componente cultural. Contudo, a presença destes conteúdos não é, ainda, muito elevada e a que existe é, frequentemente, informação estereotipada e normativa. Apesar de os estereótipos permitirem simplificar o mundo, podem também induzir juízos de valor errados e discriminatórios. Desta forma, na aula de língua estrangeira, o manual escolar pode ser utilizado para provocar discussões sobre estereótipos que estejam presentes no livro, levando o aluno a encarar o que tem no seu manual de uma forma diferente. Para além da frequência dos conteúdos culturais não ser ainda a desejada e de surgir estereotipada, muitas vezes as referências que são apresentadas não são adequadas à realidade e ao quotidiano dos estudantes. Também se chegou à conclusão de que os conteúdos culturais são quase sempre apresentados de forma descontextualizada ou separada dos conteúdos linguísticos. Este é um aspeto crítico e relevante porque, tal como já foi mencionado no presente trabalho, o uso da língua requiere a aplicação de competências culturais. Desta forma, é importante que o docente promova releituras e múltiplas interpretações de um mesmo texto ou imagem para que, mesmo não estando presentes de forma clara e explícita, seja possível retirar aprendizagens culturais. Com efeito, o “The author provides a presentation, a semantic potential that readers work on and react to, or react against, on the basis of their own knowledge and life-experience (Risager, 2014:9). Neste sentido, é necessário ensinar os alunos a fazer ligações e

comparações sobre os todos os conteúdos culturais presentes e orientá-los para a leitura de textos e imagens de forma crítica e de maneira a que consigam aprender e questionar a componente cultural. Este é um exercício que deve, efetivamente, realizar-se com frequência, porém, outra das falhas apresentada pelos estudos prende-se com o facto de a competência intercultural não surgir com a importância e frequência que deveria, pois uma cultura estrangeira não pode ser ensinada como algo estranho, mas deve ser aprendida como “um sistema de significados sociais e simbólicos que possui analogias com a cultura do aprendiz” (Kramsch, 1988 citada por Tilio, 2008:139). Ainda assim, nenhum dos estudos apresentados faz referência aos manuais de espanhol destinados a alunos portugueses. Neste sentido, no próximo capítulo, proceder-se-á à análise da componente cultural em dois manuais de ELE elaborados e aplicados no sistema de ensino português.

## **Capítulo 3: Estudo empírico**

### **3.1. Apresentação do estudo**

Discutido, teoricamente, o tema da cultura no ensino comprovou-se que, durante os séculos passados, as questões relacionadas com esta componente não eram incluídas no processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. Todavia, o surgimento da abordagem comunicativa conferiu a estes conteúdos uma notável relevância e pertinência. Esta mudança encontra a sua origem em alterações profundas na sociedade, na mobilidade de pessoas e na consciência da importância de o ensino de línguas estrangeiras ir ao encontro das necessidades do ser humano. Por conseguinte, compreendeu-se que era crucial, durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, integrar-se o desenvolvimento da competência cultural, pois percebeu-se que esta era imprescindível para o correto desenvolvimento da competência comunicativa. Deste modo, a aprendizagem de conteúdos culturais, além de ser um complemento no processo de ensino/aprendizagem, tornou-se um elemento integrativo do mesmo. Neste sentido, ao reconhecer-se que a presença e aquisição desta componente é essencial, os currículos, os programas e as diretrizes mais importantes que guiam o processo de ensino das línguas estrangeiras integram, nos seus documentos oficiais, os conteúdos culturais. Este facto, aliado ao interesse do papel que desempenha, ou deveria desempenhar, a cultura no processo de ensino/aprendizagem, levaram a que o presente estudo se dedicasse à análise de dois manuais de Espanhol LE utilizados no ensino português nos dias atuais.

Apesar da grande variedade de materiais e recursos didáticos que surgiram com a evolução das novas tecnologias, tal como foi exposto no capítulo 2, o manual escolar continua, atualmente, a ser uma ferramenta didática fundamental e indispensável, tanto para docentes como para discentes. À luz disto, o livro didático constitui também uma referência importante no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Considerando a relevância e influência que este recurso didático assume, a análise de manuais, nos tempos mais recentes, vem já constituindo um novo campo de estudos (Silva, 2006:228). Por conseguinte, tal como já foi referido, pretende-se, no presente trabalho, realizar um estudo sobre a componente cultural de dois manuais escolares. Um dos livros didáticos é dirigido ao 3º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente ao 7º ano de escolaridade, e o outro manual escolar destina-se a alunos do 11º ano do Ensino Secundário. É imprescindível referir que, apesar de serem manuais de anos e ciclos de estudo distintos, ambos são dirigidos a estudantes de nível de iniciação da disciplina de Espanhol LE. A sua seleção deveu-se a uma questão de oportunidade e atualidade: a prática pedagógica na disciplina de Espanhol proporcionou o contacto com alunos de 7º ano, 9º ano e 11º ano e com várias ferramentas didáticas direcionadas aos diversos anos de escolaridade, entre elas os manuais escolares selecionados pela escola onde foi desenvolvida a prática de ensino supervisionada. Deste modo, e apesar de o estágio também ter permitido a lecionação a alunos de

9º ano, considerou-se coerente e pertinente analisar os manuais escolares dirigidos ao ensino do mesmo nível de língua.

Em suma, neste capítulo, apresentar-se-á a análise que compõe a presente dissertação. Neste sentido, será exposta a fundamentação para a metodologia utilizada, seguindo-se os objetivos do estudo e os critérios de análise. Seguidamente, descrever-se-ão, com carácter geral, os *corpora* em investigação. Posteriormente, o trabalho prosseguirá com a descrição e análise dos conteúdos culturais nos manuais escolares, realizada a partir dos fundamentos teóricos que se desenvolveram em relação ao conceito de cultura aplicado ao ensino das línguas estrangeiras e, ainda, tendo em conta a função que o manual escolar assume atualmente. Para concluir as etapas da análise será, por fim, elaborada uma conclusão dos dados recolhidos ao longo do estudo.

### **3.2. Metodologia de investigação**

Um trabalho de análise requiere, impreterivelmente, uma metodologia adequada ao estudo que permita a concretização dos objetivos propostos, assim como uma formulação clara, concreta e precisa do problema (López Noguero, 2002:167). Por conseguinte, ao definir o tipo de estudo a desenvolver no presente trabalho, manteve-se em mente que o fim essencial do mesmo é a análise da componente cultural em dois manuais didáticos. Neste sentido, considerando o material e os dados em estudo, revelou-se apropriado e conveniente aplicar-se a análise de conteúdo. Este método de análise, tal como afirma López Noguero (2002:168), “puede y debe ser utilizado en educacion” porque, segundo a posição consensual de Oliveira, Ens, Freire e Mussis (2003:15), na área da educação, “pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos”. Efetivamente, esta metodologia é “uma técnica muito invocada e utilizada nas ciências sociais e humanas, incluindo as ciências da educação” (Lima 2013:7).

No que concerne ao campo da educação, a análise de conteúdo, começou por estudar os manuais escolares para entender as tendências políticas e as atitudes que se encontravam plasmadas nesses materiais didáticos (Finkel & Gordo López, 2015:3), porém, as primeiras aplicações desta metodologia não foram direcionadas à área da pedagogia. Note-se que a análise de conteúdo é um dos instrumentos de pesquisa mais antigos, pois os primórdios da sua utilização datam o ano de 1787 nos Estados Unidos. Todavia, esta técnica de investigação apenas surgiu como método de estudo nas décadas de 20 e 30 do século passado devido ao desenvolvimento das ciências sociais (Oliveira, Ens, Freire & Mussis, 2003:12). E, se os dados das suas primeiras utilizações transportam o indivíduo até aos Estados Unidos, também o grande crescimento da aplicação desta técnica aconteceu na mesma zona geográfica como consequência da extraordinária expansão dos meios de comunicação. Esta situação levou à necessidade de entender este novo fenómeno o que, por sua vez, conduziu à realização de estudos baseados na análise quantitativa de jornais onde se classificavam os artigos publicados em função da sua temática (Finkel & Gordo López, 2015:2). Contudo, ao fazer uma pesquisa pela história da análise de conteúdo encontram-se, inevitavelmente, vestígios da Segunda Guerra Mundial. Neste período utilizaram a técnica de

análise de conteúdo no campo da política sob a forma de pesquisas pragmáticas (Oliveira, Ens, Freire & Mussis, 2003:12), pois foram estudadas as emissões radiofônicas da Alemanha nazi para

comprender los sucesos que tenían lugar en los países del Eje para poder estimar el efecto de las acciones militares sobre el espíritu bélico de la población. Se planteó en este contexto el concepto de "propaganda preparatoria" de las emisiones radiofónicas, que permitió a los analistas predecir campañas políticas y militares (Finkel & Gordo López, 2015:3).

Verifica-se, deste modo, que os primeiros trabalhos no âmbito da análise de conteúdo aplicaram-se ao estudo da comunicação. Considerando estes factos, é possível reconhecer que este tipo de análise é “uma construção que parte da realidade concreta, histórica e social dos homens” (Oliveira, Ens, Freire & Mussis, 2003:12).

Na passagem da década de 40 para a de 50 do século XX, Berleson (1954), citado por Oliveira, Ens, Freire e Mussis (2003:13), definiu a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Bardin, (1977:42), citada por Leite (2017:542), um dos nomes com destaque na análise de conteúdo, vai ao encontro da definição apresentada por Berleson afirmando que esta metodologia é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Com efeito, este instrumento de análise interpretativa tem como finalidade, a partir de um conjunto de técnicas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo de mensagens e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas. Deste modo, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos que têm como objetivo identificar os principais conceitos ou temas abordados nesse mesmo documento (Oliveira, Ens, Freire & Mussis, 2003:14-15). Segundo Fernández (2002:37-30) a análise de conteúdo caracteriza-se por ser:

- Objetivo: porque los procedimientos seguidos, al estar claramente definidos, permiten la reproducción del análisis por parte de otros investigadores que deseen verificar los resultados obtenidos.
- Sistemático: porque los contenidos se analizan con base en un sistema aplicable a todas y cada una de las partes del documento.
- Susceptible de cuantificación: porque sus resultados pueden expresarse en indicadores y transformarse en términos numéricos.
- De aplicación general: especialmente por la disponibilidad de equipos y programas de cómputo que facilitan su puesta en práctica.

Todavía, “no existen plantillas ya confeccionadas y listas para ser usadas, simplemente se cuenta con algunos patrones base” (Bardin, 1986:23 citada em López Noguero, 2002:175). Esta afirmação sublinha a inexistência de um modelo rígido e criterioso para aplicar quando se procede à análise de conteúdo, porém, encontram-se alguns padrões base que devem ser seguidos quando

se utiliza esta metodologia. Neste sentido, a primeira etapa centra-se na seleção do material a analisar. A segunda etapa consiste na definição e classificação das unidades de sentido que se pretendem estudar. De seguida, é necessário categorizar a partir das unidades de sentido identificadas anteriormente, ou seja, dar-se-á “ênfase a uma parte como modo de melhorar a compreensão do todo” (Moraes & Galiazzi 2013:155-156 citados em Leite, 2017:543). Neste último ponto é importante referir que o processo de escolha e uso de categorias pode ser feito a priori e a posteriori, contudo, tendo em consideração que sem teoria não é possível existir pesquisa, há, por este motivo, categorias, ou seja, focos de análise que são estabelecidos a priori (Leite, 2017:546). Esta etapa está estritamente relacionada com a seguinte, isto é, com a elaboração de hipóteses e objetivos, pois, tal como afirma Fernández (2002:38) “*Las categorías están compuestas por las variables de las hipótesis*”. Sobre esta última etapa, Bardin (1977), citada por Díaz Herrera (2018:127), esclarece que para cada questão pensada existe um objetivo que a motiva e que tanto as hipóteses como os objetivos podem ser estabelecidos previamente, já que existe a proposta de proceder à sua verificação e, por isso, poderão ser comprovados ou refutados no final do estudo. Depois da execução destes passos é necessário eleger os critérios de classificação, segundo o que se procura ou que se espera encontrar para, posteriormente, se proceder à descrição dos conteúdos. Após o tratamento de dados é necessário averiguar se o conteúdo analisado contribui para a construção do saber. Deste modo, a análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), citada por Díaz Herrera (2018:127) deve seguir as seguintes etapas:

1. Fase teórica: Pre análisis. En el cual se organiza la información a través de una revisión superficial de los documentos, lo que permite la emergencia de las primeras aproximaciones hipotéticas del trabajo.
2. Fase Descriptiva – analítica. Donde se describen y analizan los artículos.
3. Fase interpretativa. Paso en el que se interpreta el análisis de contenido según las categorías emergentes de la producción académica publicada en la revista.

A análise de conteúdo é, consequentemente, um processo pragmático, cuja legitimação irá depender, principalmente, do conjunto de operações adotadas e aplicadas na análise (Oliveira, Ens, Freire & Mussis, 2003:16-17). Através de uma conceção orientada com fundamento no objetivo do estudo, este instrumento de análise irá sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível para alcançar uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos dados em análise (Weber, 1990 citado em Lima, 2013:7). Assim, é possível concluir que a análise de conteúdo é uma leitura “profunda determinada pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico e objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores” (Santos, 2011:387). Considerando que esta metodologia permite a compreensão, utilização e aplicação de um determinado conteúdo torna-se um modelo de investigação que se enquadra no paradigma qualitativo centrado em aspetos descritivos (López Noguero, 2017:168). Segundo (Finkel & Gordo López, 2015:5):

Frente a otros métodos de investigación, el análisis de contenido presenta dos ventajas fundamentales: en primer lugar, los materiales con los que se trabaja no son interactivos, es decir, no han sido producidos expresamente para la investigación, tienen un carácter "natural". En segundo

lugar, el propio texto o materia prima contiene de una forma u otra el discurso del que lo ha producido y no el del investigador.

### 3.3. Objetivos e critérios de análise

Apresentada a metodologia de investigação, inicia-se a exposição dos objetivos e critérios de análise que vão orientar o estudo que deu título ao presente trabalho. Ao ler o título desta dissertação de mestrado encontra-se, facilmente, o tema e os dados que serão alvo de análise. Para Arbeláez e Onrubia (2014:19), citados por Díaz Herrera (2018:126), o objetivo da análise de conteúdo é “verificar la presencia de temas, palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto”. Neste sentido, ao aplicar-se esta metodologia, pretende-se realizar um estudo sobre determinado conteúdo e, no caso do presente trabalho, o conteúdo irá refletir um tema. Segundo Moscovici (1976:293-294), citado por Oliveira, Ens, Freire e Mussis (2003:19), o tema é:

geralmente uma proposição tipo que exprime toda uma família de proposições tendo relação com um mesmo conteúdo diversamente formulado [...] Sua função é a de resumir o conteúdo [...] Ele constitui ao mesmo tempo uma relação na medida em que serve de mediador entre uma parte do conjunto com uma outra.

Neste sentido, remetendo, uma vez mais, ao título do presente trabalho, constata-se que o tema da análise de conteúdo será a componente cultural e os objetos em estudo serão dois manuais escolares de Espanhol LE: *¡Ahora español! 1* e *Endirecto.com2*. Com efeito, depois da seleção dos materiais, procurou-se seguir as três fases temporais da análise de conteúdo propostas por Bardin (1977), que são compostas pela pré-análise; exploração do material e tratamento dos dados; inferência e interpretação dos resultados. A pré-análise dos materiais em estudo encontra-se patente no enquadramento teórico. Deste modo, nesta parte da dissertação, foram explanadas algumas questões de investigação que permitiram perceber e analisar a componente cultural e o papel do manual escolar no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Neste sentido, esta primeira fase foi fundamental para que fosse possível verificar a hipótese implícita no título do presente trabalho, pois concedeu saberes essenciais e desvendou quais os objetivos específicos que permitem analisar adequadamente os *corpora*.



Posteriormente à realização e fundamentação das primeiras etapas, assim como a apresentação da metodologia de investigação aplicada, revela-se necessário explicar os processos seguintes. Segundo o método da análise de conteúdo, o estudo deverá prosseguir com a eleição das unidades de sentido. A este respeito Finkel e Gordo López (2015:5) referem que as investigações clássicas tinham como material de partida a fonte textual, porém, os novos desenvolvimentos de análise de conteúdo incluem a possibilidade de trabalhar com fontes visuais e audiovisuais porque, efetivamente, “el universo de aplicaciones es ilimitado, ya que puede analizarse una gran variedad de datos” (Finkel & Gordo López, 2015:5). Ponderando esta conceção moderna da análise de conteúdo, as unidades de sentido seleccionadas para o presente estudo foram, além de textos e exercícios, imagens, vídeos e áudios que acompanham as páginas dos manuais a explorar. Considerando que um tema tem a função de resumir o conteúdo, será imprescindível analisar,



nestas unidades de sentido, o que está explícito e atentar também naquilo que se encontra implícito.

Seguindo, novamente, as etapas da metodologia aplicada a este estudo, procedeu-se à categorização. Nesta fase, manifesta-se essencial explicar que, atendendo às limitações do próprio trabalho e de tempo, houve a necessidade de realizar uma seleção das unidades dos manuais escolares em análise. Este processo de definição teve como primeiro critério de escolha as unidades temáticas comuns aos dois manuais. Sendo ambos livros didáticos de nível de iniciação à língua espanhola, privilegiou-se, de seguida, as unidades que englobam a vida em sociedade. O segundo método de eleição fundamenta-se na importância, demonstrada nos capítulos anteriores, que os conteúdos culturais assumem no papel de auxiliar o aluno a inserir-se na sociedade do “outro” e a saber como interagir adequadamente. Para além das unidades temáticas que se enquadram neste último critério, também se colocaram em análise as que vão ao encontro da realidade da faixa etária do público-alvo a que os manuais se destinam. Deste modo, serão analisadas as seguintes sequências didáticas:

Tabela 3- Unidades temáticas em análise

	<b><i>¡Ahora español! 1</i></b> <b>7º ano</b>		<b><i>Endirecto.com2</i></b> <b>11º ano</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>¡Bienvenidos!</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>¡Bienvenidos!</i></li></ul>		
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>¿Cómo eres?</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Jóvenes</i></li></ul>		
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>En el instituto</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>El instituto</i></li></ul>		
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>En familia</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Relaciones personales</i></li></ul>		
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Ven a divertirte</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Tiempo de ocio</i></li></ul>		
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Dime lo que comes</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>A la mesa</i></li></ul>		
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>De vacaciones</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Vacaciones</i></li></ul>		

As unidades de sentido e as categorias identificam os elementos que apontam para as formas específicas de entender, selecionar, apresentar e integrar os conteúdos culturais presentes nos *corpora* selecionados criando, deste modo, condições para descrever, analisar e compreender as configurações da componente cultural nos dois manuais. À luz de tudo isto, o objetivo principal do presente trabalho será descobrir e compreender como se configura o ensino da componente cultural nos já referidos manuais de Espanhol LE, destinados a alunos portugueses.

Apresentado já o objetivo geral desta investigação, tenciona-se também, nesta fase do trabalho, especificar os objetivos desta análise de conteúdo. O primeiro objetivo que se coloca é o estudo, por unidade, do tipo de informação cultural, a sua diversidade e a sua quantidade. Para este primeiro objetivo ter-se-á em consideração a proposta da divisão de conteúdos culturais de Miquel e Sans (2004), citadas em Gómez Navarro (2008) mencionada no enquadramento teórico

do presente trabalho, pois estas autoras distinguem a apelidada «Cultura com maiúsculas» da denominada «Cultura com minúsculas» fragmentando, desta forma, a cultura que está relacionada com o saber enciclopédico com aquela que integra as formas de vida e o *standard* cultural.

O segundo objetivo prende-se com a análise da forma como os conteúdos culturais surgem ao longo das unidades temáticas, ou seja, se são integrados nos conteúdos linguísticos ou se, pelo contrário, são apresentados de forma isolada da unidade.

Seguidamente, pretende-se avaliar a abordagem à componente cultural. Tal significa que será observado se existe a presença de elementos que permitam fomentar e desenvolver a prática da interculturalidade. Contudo, tendo em consideração que é importante a forma como conteúdo cultural é trabalhado, esta questão será, ainda, verificada no presente estudo. Neste sentido, analisar-se-á se é solicitado aos alunos o trabalho, a prática e a descoberta da componente cultural através de material textual, lexical, gramatical, escrito ou auditivo ou se, pelo contrário, é necessária a intervenção e explicação obrigatória por parte do professor.

O quarto objetivo relaciona-se com o facto de o espanhol não ser apenas língua veicular em Espanha, mas também em vários países da América Latina. Neste sentido, revela-se pertinente analisar a procedência dos conteúdos culturais, ou seja, se têm origem em Espanha ou num país Latino-Americano.

Considerando que existe uma informação estereotipada de todas as culturas, o quinto objetivo relaciona-se com a observação da presença e da frequência destes nas diversas unidades temáticas.

A análise permitirá obter uma ideia do tratamento dos aspetos culturais e comprovar se a imagem que se oferece da cultura das comunidades hispano falantes está adaptada à realidade. Como a análise de conteúdo permite, como fase prévia do estudo, desenvolver hipóteses sobre que se espera encontrar durante a investigação, seguem-se algumas suposições relacionadas com os objetivos apresentados:

- ❖ Maior frequência de conteúdos correspondentes à «Cultura com maiúscula»;
- ❖ Pouca presença e diversidade cultural;
- ❖ Conteúdos culturais isolados em apêndices ou unidades específicas;
- ❖ A componente cultural não permite a fomentação da competência intercultural;
- ❖ Escasso tratamento de conteúdos culturais referentes à América Latina;
- ❖ Presença de uma visão estereotipada;
- ❖ Conteúdos culturais similares nos temas dos dois manuais escolares.

Após a apresentação do estudo, dos seus objetivos e dos seus critérios, seguir-se-á a fase de descrição de dados. É importante referir que será conduzido um estudo de tipo qualitativo que

permita descrever e analisar a presença da componente cultural nos manuais escolares já mencionados. Porém, no geral, os autores que defendem e promovem uma aproximação qualitativa à análise de conteúdo não rejeitam a análise de conteúdo quantitativo (Finkel & Gordo López, 2015:1). Neste sentido, apesar de o presente estudo adquirir, principalmente, uma componente qualitativa da informação, pois será um processo interpretativo e observador da componente cultural, também haverá momentos que integrará alguns aspetos de pendor quantitativo. Para além deste aspeto, colocar-se-á em prática, em simultâneo, as duas funções principais atribuídas por Bardin (1995:30), citada por Silva (2006:232), à análise de conteúdo:

- ✓ “função heurística” em que se fazem tentativas de exploração e de possível descoberta apresentadas na fase descritiva dos dados;
- ✓ “função de ‘*administración da prova*’”, em que, a partir de hipóteses ou questões de investigação, se desenvolve um “método de análise sistemática” que permitirá, ou não, verificar essas mesmas suposições que será desenvolvido na fase final de interpretação dos resultados.

### 3.4. Apresentação dos manuais

#### Manual *¡Ahora español! 1*

O manual *¡Ahora español! 1* é destinado a alunos portugueses que estudam espanhol LE no 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico. Este manual teve a sua primeira edição em 2012 e foi publicado pela editora escolar portuguesa *Areal Editores*. É da autoria de Luísa Pacheco e Maria José Barbosa, com revisão científica e linguística de Paula Vilas Eiroa. Este projeto foi desenvolvido a partir do programa oficial da disciplina de espanhol e do *Quadro europeu comum de referência para as línguas*, mais concretamente com base no disposto para o nível A1. O manual escolar em questão reflete uma metodologia comunicativa tendo em consideração que as atividades de aprendizagem significativa, as quais incluem, além da competência linguística, as competências sociolinguística e cultural, têm com objetivo levar o aluno a ser capaz de usar esses conhecimentos em contextos específicos de comunicação. Contudo, o manual escolar *¡Ahora español! 1* também apresenta o método de ensino por tarefas, pois no final de cada unidade é sugerida a realização de uma tarefa final.

No que concerne às unidades, o manual está organizado por uma unidade inicial e onze unidades temáticas sendo estas as seguintes: 1- *¿Quién eres?*; 2- *¿Cómo eres?*; 3- *En el instituto*; 4- *Día a día*; 5- *En familia*; 6- *Vem a divertite*; 7- *Dime lo que comes*; 8- *¡Cuídate!*; 9- *Vamos de compras*; 10- *Historias de misterio* e 11- *De vacaciones*. Cada unidade é composta por seis secções, constituídas por atividades que permitem a aprendizagem e o desenvolvimento de diferentes componentes. Neste sentido, cada unidade é iniciada pela secção intitulada *¡Así se habla!*, composta por atividades de vocabulário, compreensão oral e de produção/interação oral; seguidamente, surge a secção designada *¿Lo has captado?* que engloba textos sobre o tema da unidade, atividades de pré-leitura e de compreensão escrita; posteriormente, são apresentados exercícios de consolidação dos conteúdos gramaticais e esquemas gramaticais na segmento

denominado *¿Todo claro?*; de seguida, é apresentada a secção nomeada *¿Lo entiendes?* que compreende atividades de compreensão oral a partir de textos gravados e canções; a tarefa final e as atividades de produção escrita orientada a partir de modelos e tópicos surgem na secção seguinte intitulada *¡Ahora tú!* e, para finalizar as unidades, é apresentada uma ficha de avaliação formativa e a autoavaliação da unidade na secção *¿Ya lo sabes?*. No final das unidades, este manual contém também informação cultural e civilizacional sobre temas do programa, esquemas gramaticais e atividades, a realizar individualmente ou em pares, para colocar em prática o léxico aprendido e treinar a produção e interação oral. Considerando as atividades que constituem este manual escolar, constata-se que cada unidade temática incorpora conteúdos lexicais, funcionais, gramaticais e culturais.

### **Manual *Endirecto.com2***

*Endirecto.com2* é um manual concebido para alunos portugueses que frequentam o nível de iniciação da disciplina de espanhol LE no 11º ano do Ensino Secundário. Este manual também pertence à editora escolar portuguesa *Areal Editores*. A sua primeira edição data o ano de 2014 e os seus autores são Luísa Pacheco e Delfina Sá, com revisão científica e linguística da autoria de Teresa Corredoira. Este manual escolar foi concebido com suporte no programa oficial da disciplina de espanhol e no *Quadro europeu comum de referência para as línguas* a partir do estipulado para o nível A1. À luz deste facto, este material didático integra uma metodologia e abordagem comunicativa, pois estão presentes atividades de aprendizagem significativa que remetem para o uso da língua não somente enquanto uma estrutura linguística, mas como produto de conhecimento social e cultural. Para além de contemplar as competências de comunicação, este manual escolar apresenta também o método de ensino por tarefas, ao propor a realização de uma tarefa final em todas as unidades.

O manual está organizado em doze unidades diferentes sendo que uma é a unidade inicial e as restantes onze são unidades temáticas. Neste sentido, o manual escolar *Endirecto.com2* incorpora os seguintes temas: 1- *Jóvenes*; 2- *El instituto*; 3- *Tiempo de ocio*; 4- *Relaciones personales*; 5- *De viaje*; 6- *Comercio*; 7- *A la mesa*; 8- *Salud*; 9- *Ciudad*; 10- *Vacaciones* e 11- *Ambiente*. Apesar de as unidades abordarem temáticas distintas, são todas constituídas pelas seguintes sete secções: *apúntate* - que integra atividades de vocabulário, compreensão oral e expressão oral; *en el clavo* - que engloba textos sobre o tema, atividades de pré-leitura e de compreensão escrita; *al grano* - que se centra em esquemas gramaticais e exercícios de consolidação dos conteúdos gramaticais; *en vivo* - que inclui atividades de compreensão oral e canções; *en directo* - que apresenta a tarefa final e atividades de expressão escrita orientada a partir de tópicos; *a todo o vapor* - que junta uma ficha de avaliação formativa e uma de autoavaliação da unidade e *en color* - que reúne atividades de descoberta cultural e civilizacional. Este manual contém, ainda, esquemas gramaticais no final das unidades. Deste modo, ao longo das unidades, exploram-se conteúdos lexicais, funcionais, gramaticais e culturais.

## **3.5. Descrição e análise de unidades selecionadas**

### **3.5.1 Descrição e análise do conteúdo cultural no manual *¡Ahora español! 1***

#### Unidade (o) *¡Bienvenidos!*




A unidade inicial do manual de 7º ano apresenta conteúdos culturais que, segundo a classificação de Miquel e Sans (2004), integram a «Cultura com maiúscula» e a «Cultura com minúscula». No que respeita à «Cultura com maiúscula» são apresentadas informações que remetem para conhecimentos enciclopédicos sobre Espanha concernentes às seguintes questões:

- capital
- idioma oficial
- superfície
- número de habitantes
- sistema político
- dia de Espanha
- comunidades autónomas
- línguas oficiais
- artísticas (pessoas famosas no âmbito do desporto, televisivo e cineasta)

Estas informações são apresentadas e trabalhadas por meio de (tabela 5):

Tabela 4- Suportes para a apresentação de conteúdos culturais - Unidade 0 - *¡Ahora español!* 1

<p>Imagens que representam o mapa de Espanha e o mapa da América Latina</p>	<div data-bbox="699 315 1082 674">  </div> <p>P. 8</p> <div data-bbox="722 786 1062 1218">  </div> <p>P. 9</p>
<p>Material escrito</p>	<div data-bbox="711 1368 1058 1807">  <p><b>Capital:</b> Madrid  <b>Idioma oficial:</b> Castellano  <b>Superficie:</b> 504 750 km<sup>2</sup>  <b>Población:</b> 46 157 822* habitantes  <b>Forma política:</b> Monarquía parlamentaria  <b>Día de la Hispanidad:</b> 12 de octubre</p> </div> <p>P.7</p> <p>Observação: também é apresentado um quadro com a mesma informação relativa a Portugal, neste sentido, constam dados suficientes para a realização de um exercício</p>

	que fomente a competência intercultural ao analisar as diferenças que ambos os países apresentam.
Exercícios	 <p>Exerc. 1b, p. 8</p>
Exercícios que incluem imagens e material auditivo	 <p>Exerc. 2, p. 10</p>  <p>Exerc. 1, p. 11</p>

A análise desta unidade temática permite também apontar que os conteúdos culturais referentes às questões artísticas encontram-se integrados nos conteúdos linguísticos, mais concretamente nos conteúdos gramaticais relacionados com a prática do alfabeto em espanhol. No que concerne à restante componente cultural, constata-se que não é apresentada de forma a integrar nenhum conteúdo linguístico. Para além deste facto, verifica-se que a componente cultural inserida na «Cultura com maiúsculas» aborda, maioritariamente, conteúdos culturais relacionados com a realidade espanhola, todavia, são apresentados, através de um mapa e de imagens, os países americanos que têm o espanhol como língua oficial. É ainda de salientar que a aquisição da

totalidade do conteúdo cultural relativo à América Latina requiere conhecimentos prévios ou pesquisa por parte dos alunos. Também é, ainda, imprescindível mencionar que os pequenos textos onde surgem informações relativas à capital, ao idioma, à superfície, à população e ao dia de Espanha e Portugal permitem a fomentação da competência intercultural, pois são expostos dados que possibilitam verificar as diferenças entre os dois países.

No âmbito dos conteúdos culturais inseridos na «Cultura com minúscula» apresentam-se as seguintes páginas (figura 1):

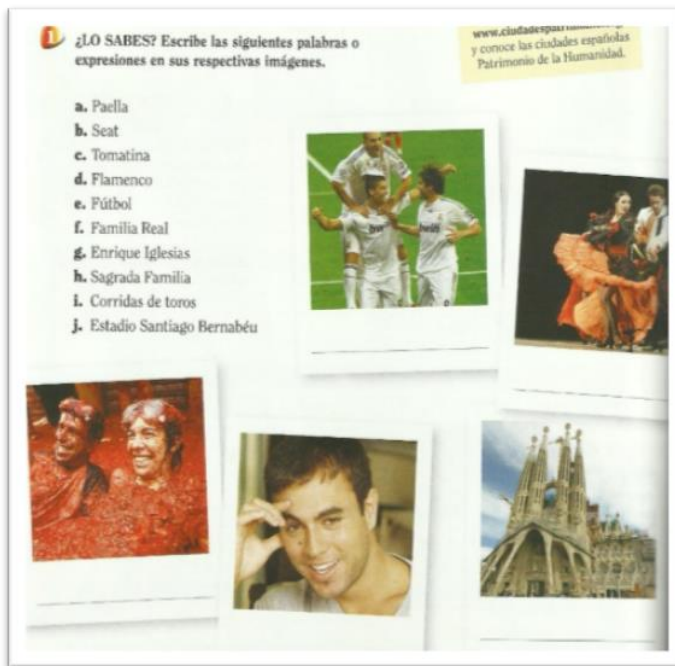


Figura 2- *iAhora español! 1* - p. 6

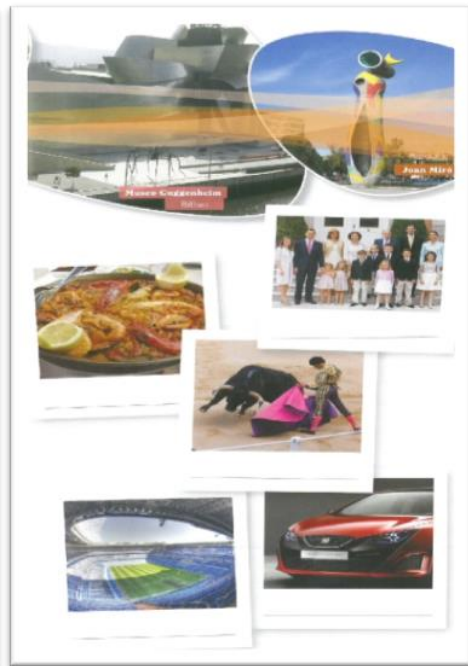


Figura 1- *iAhora español! 1* - p. 7

Englobam-se estas duas páginas na «Cultura com minúsculas» por apresentarem informação cultural, por meio de imagens e de vocabulário, relativa ao domínio socioeconómico, social e de ócio. A realização deste exercício também requiere, tal como é indicado na sua explicação, conhecimentos prévios relacionados com alguns tópicos da cultura espanhola. Neste sentido, contrariamente ao que ocorreu com os conteúdos culturais pertencentes à «Cultura com maiúscula», os conteúdos culturais relativos à «Cultura com minúscula» apresentam os estereótipos que são, constantemente, associados à cultura espanhola. Relativamente a estes conteúdos culturais também se pode afirmar que:

- surgem isolados dos conteúdos linguísticos da unidade temática;
- não fazem referência à cultura dos países da América Latina;
- não permitem a prática da competência intercultural pela forma como são apresentados e trabalhados.




Considerando a análise dos conteúdos culturais da presente sequência didática e a sua posterior descrição, conclui-se que esta unidade inicial apresenta grande diversidade no que concerne à componente cultural. Este facto reflete-se, consequentemente, numa extensa quantidade de conteúdos culturais ao longo da unidade temática, pois seis das oito páginas que a constituem apresentam informação cultural.

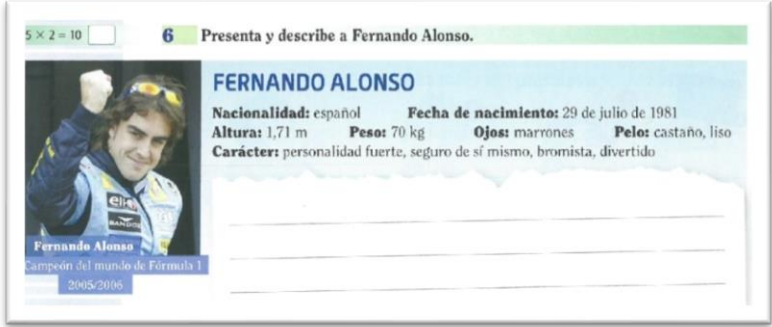
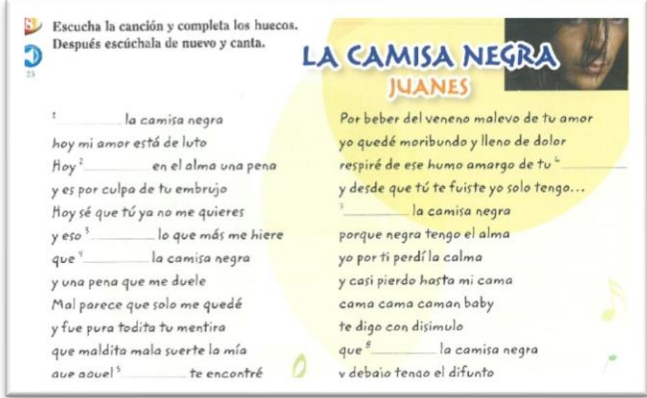
Ainda no que concerne à «Cultura com minúscula» considera-se pertinente referir que o tema das festividades, também abordado no exercício acima exposto (figura 1), é testado num exercício da penúltima unidade denominada *Actividades en Parejas*, no qual os alunos têm de escrever as datas das oito festas apresentadas. Para além disto, esta temática é, ainda, desenvolvida numa das páginas que integra a última unidade intitulada *Para saber más*, onde são caracterizadas outras quatro festas que se realizam em Espanha, nomeadamente as festas de San Fermín, as Fallas de Valencia, a Semana Santa em Sevilha e o carnaval.

### Unidade (2) ¿Cómo eres?

Nesta unidade temática pretende-se ensinar aos discentes conteúdos relacionados com a descrição física e com a descrição do carácter dos indivíduos. Neste sentido, a componente cultural que resulta desta unidade integra-se na «Cultura com minúsculas», pois não se relaciona com informação de carácter enciclopédico, mas inclui-se nas formas de vida e *standard* cultural. Considerando os objetivos gerais desta sequência didática, a componente cultural poderia desenvolver-se em diversas áreas, porém, os conteúdos culturais, que se dividem por seis das doze páginas que constituem esta sequência didática, apresentam pouca diversidade. Neste sentido, a componente cultural surge apenas através da apresentação de algumas expressões coloquiais que caracterizam o carácter dos indivíduos, por meio da exposição dos signos do horóscopo *Maya*, através de uma canção espanhola e aparece também em exercícios de expressão escrita. Por conseguinte, a representação cultural está patente em (tabela 6):

Tabela 5- Suportes para a apresentação de conteúdos culturais - Unidade 2 - *¡Ahora español! 1*

Textos	 <p>Exerc.3, p. 29</p>
--------	--

Exercícios	 <p>Exerc. 6, p.37</p>
Áudios	 <p>Exerc. 8, p. 34</p>

À luz destes exemplos, é possível constatar dois factos verídicos:

- a componente cultural surge integrada nos conteúdos lexicais, funcionais e gramaticais da unidade didática;
- os conteúdos culturais fazem, maioritariamente, referência à cultura da América Latina e não à realidade espanhola.

Para comprovar a segunda constatação ter-se-á que, primeiramente, mencionar o horóscopo *Maya* já acima exibido na tabela 6. Tendo em consideração que um dos objetivos desta unidade é ensinar aos alunos a descrever o carácter dos indivíduos, os autores do manual utilizaram esse conteúdo e apresentaram o horóscopo dos signos maias. Apesar de não estar explicado que a civilização maia foi uma cultura mesoamericana pré-colombiana notável em várias áreas, é sugerido aos alunos que entrem num *site* específico e descubram mais sobre esta cultura. Esta situação significa, por conseguinte, que a exploração da cultura hispânica requiere a intervenção do professor ou uma pesquisa autónoma por parte dos discentes. Neste sentido, esta componente cultural é descoberta por meio de material escrito e praticada através da expressão escrita, pois no final é solicitado aos alunos que escrevam as características de um amigo ideal com o auxílio dos pequenos textos apresentados sobre os signos.

As referências colombianas, nesta unidade temática, estão, ainda, patentes na apresentação de um excerto da música *La camisa negra* do cantor colombiano Juanes. Deste modo, o conteúdo cultural é trabalhado por meio de material aditivo pretendendo-se que os alunos consigam completar a letra com as palavras que faltam. A acrescentar ao facto de este ser um material autêntico, a música é, ainda, uma arte que transporta cultura por meio dos versos da canção e, inclusivamente, através da pronúncia dos cantores o que, consequentemente, configura um contacto com esta realidade oportuno e importante.

Ainda no que concerne à cultura da América Latina surge o seguinte exercício (figura 3):



Figura 3- *¡Ahora español! 1* - exerc. 1, p. 35

Esta atividade, que pretende a prática da compreensão e expressão escrita, apresenta, nos seus dois textos, jovens cuja nacionalidade remete para a América Latina. Considerando que é exigido ao aluno que escolha um dos jovens e escreva uma mensagem onde faça uma descrição de si próprio, este exercício poderá também fomentar a prática da competência intercultural caso, posteriormente à escrita da mensagem, seja proporcionado um momento de reflexão entre as diferenças e semelhanças do texto escrito pelo aluno e dos textos que descrevem os dois jovens da América Latina.

Em relação ao conteúdo cultural espanhol verifica-se que, na primeira página desta unidade, são apresentadas algumas personagens com nomes espanhóis para lecionar o léxico relacionado com a descrição física. Tendo em consideração que este é o primeiro nível de contacto com a língua espanhola todos os pormenores culturais são importantes e fazem a diferença. Sobre esta questão dos nomes espanhóis importa referir que na última unidade temática intitulada *Para saber más* é apresentada uma lista de nomes e apelidos mais frequentes em Espanha. Ainda relacionado com o conteúdo da descrição de indivíduos, páginas mais adiante, surgem seis expressões coloquiais que os espanhóis costumam utilizar para descrever o carácter de alguém e que os alunos têm de fazer correspondência com o significado correto de cada uma. Deste modo, o conteúdo cultural é descoberto e trabalhado por meio de material escrito. Para finalizar a análise dos conteúdos culturais desta unidade temática, falta indicar o exercício apresentado na tabela 6. Esta atividade surge na última página e, por esse motivo, exige aos alunos os conhecimentos lexicais, funcionais

e gramaticais que foram explicados ao longo desta sequência didática. Este exercício apresenta, ainda, a componente cultural porque a composição que os alunos terão de escrever é sobre uma personagem espanhola que é famosa pelas conquistas no mundo da Fórmula 1.

### Unidade (3) *En el instituto*

Os conteúdos culturais desta unidade temática, e tal como o próprio nome indica, segundo a designação atribuída por Miquel e Sans (2004) pertencem à «Cultura com minúsculas», pois o sistema educativo insere-se no âmbito social.

O primeiro conteúdo cultural está diretamente relacionado com o léxico da unidade temática em questão. Neste sentido, é apresentada a seguinte sequência de exercícios que exige a compreensão escrita e auditiva e a expressão escrita (figura 4):

**B EN EL INSTITUTO**

1. Escucha el diálogo entre Noemí y su padre.

a. Escribe las calificaciones que faltan en la ficha escolar de Noemí.

**INSTITUTO CAMPANA**  
**FICHA ESCOLAR**  
curso: 1º de ESO Clase: 1º B Alumno/a: Noemí López

Asignaturas	Calificaciones	Comentarios
Español		Necesita leer más.
Inglés	4	Entiende, pero no quiere hablar en clase.
Matemáticas		Trabaja bastante.
Geografía		Puede hacerlo mejor.
Ciencias	8	Alumna aplicada.
Tecnología		Está siempre bromeando. Tiene que aplicarse.
Educ. Física		Muy floja. Es perezosa.
Dibujo		Alumna muy creativa. ¡Enhorabuena!
Comentario global		Es una alumna inteligente, pero no trabaja en algunas asignaturas.

**Ex. 1**  
a. Español – 5;  
Matemáticas – 8;  
Geografía – 6;  
Tecnología – 4;  
Educación Física – 5;  
Dibujo – 9.  
b. 1. Leer es aburrido;  
2. La profesora habla muy deprisa;  
3. No me gusta saltar.

b. Escucha de nuevo el diálogo y señala las excusas correctas de Noemí.

**1. Español**  
☐ Leer es aburrido.  
☐ Leer es difícil.

**2. Inglés**  
☐ No entiendo nada.  
☐ La profesora habla muy deprisa.

**3. Educación física**  
☐ Me da vergüenza correr.  
☐ No me gusta saltar.

c. Lee los comentarios de la ficha escolar de Noemí y completa las frases con el nombre de las asignaturas.  
Noemí es buena alumna en \_\_\_\_\_  
Noemí tiene que trabajar más en \_\_\_\_\_

Figura 4- *¡Ahora español!* 1 - exerc. 1a, p. 40

Para além de ser fornecida a oportunidade de ouvir as vozes de dois indivíduos espanhóis, é exposto um conteúdo cultural concernente às disciplinas que os estudantes espanhóis frequentam no 1º ano da *Educación Secundaria Obligatoria*, que equivale ao 7º ano de escolaridade português. Deste modo, por meio de material auditivo e escrito, é apresentado aos alunos portugueses as disciplinas que os seus homólogos colegas espanhóis têm no mesmo ano de

escolaridade, o que significa, por conseguinte, que o conteúdo cultural é integrado num conteúdo linguístico, mais especificamente num dos conteúdos lexicais que se pretende desenvolver nesta unidade temática.

A realidade espanhola também é exposta por meio de um texto, mais precisamente de uma entrevista que os autores do manual adaptaram da internet, onde um rapaz e uma rapariga falam das facilidades e das dificuldades que encontram numa das fases do percurso escolar que é o ingresso para o “instituto”, o que corresponde no sistema português à entrada para o 3º Ciclo do Ensino Básico. Com efeito, ao longo deste texto são apresentados alguns aspetos que caracterizam o início deste ciclo de estudos. Desta forma, o conteúdo cultural é exibido por meio de material escrito e trabalhado através das perguntas de interpretação da composição que exigem a prática da compreensão e expressão escrita. É, ainda, importante referir que, antes da leitura do texto, nas páginas 42-43, é colocada a seguinte questão: “Estás en 7º curso. ¿Para ti es más fácil o más difícil que el 6º curso? ¿Por qué?”. Considerando que a pergunta é dirigida aos alunos portugueses que se encontram integrados na cultura e no sistema de ensino português e que a entrevista exposta aborda a mesma realidade, mas relativa à cultura espanhola, reconhece-se, nestas atividades, a fomentação da competência intercultural. Todavia, é crucial que o professor proporcione um momento de reflexão depois de as informações serem todas recolhidas e estudadas.

A realidade vivida no “instituto” também é apresentada no seguinte exercício (figura 5):

Laura, David, Paula y Álvaro hablan de su instituto. Escucha lo que dicen y completa la tabla.

	Laura	David	Paula	Álvaro
a. ¿Le gusta estar en el instituto?			sí	
b. Lo que le gusta más del instituto.		las visitas de estudio		el club de música
c. Lo que le gusta menos del instituto.	los exámenes			las matemáticas
d. ¿Cómo son sus profesores?		comprensivos	amistosos	

Figura 5- ¡Ahora español! 1 - exerc. 2, p. 46


Como se pode verificar, por meio de material auditivo, são expressas opiniões e perspetivas sobre a experiência de quatro alunos que frequentam um “instituto”. Pela estrutura e pelo léxico que este exercício apresenta revela-se evidente que se encontra integrado nos conteúdos lexicais e funcionais desta unidade temática. Depois do preenchimento desta tabela o professor poderá gerar um momento de reflexão e observação das diferenças e semelhanças entre as perspetivas que os jovens espanhóis apresentam e as opiniões que os alunos portugueses têm sobre a sua escola fomentando, deste forma, a competência intercultural.

Os conteúdos culturais também são utilizados como pretexto para a elaboração de exercícios cuja finalidade se prende com a prática de conteúdos gramaticais, mais precisamente com o presente do indicativo, tempo verbal que se pretende ensinar e praticar ao longo desta unidade didática. Neste sentido, encontram-se dois exercícios em que os alunos têm de completar diálogos utilizando o presente do indicativo. Um desses diálogos apresenta um grupo musical espanhol e o outro diálogo faz referência à capital espanhola e a uma escola dessa cidade. Todavia, embora se verifique a presença da componente cultural, integrada nos conteúdos linguísticos, em sete das doze páginas que constituem esta unidade temática, constata-se que não existe diversidade da mesma, pois encontra-se limitada à apresentação de particularidades como as disciplinas lecionadas no 1º ano da *Educación Secundaria Obligatoria* e à divulgação das diferenças entre “colegio” e “instituto” no sistema de ensino espanhol.

Nesta unidade temática não se verifica a presença de estereótipos e os conteúdos culturais apresentados não abordam nem têm precedência na cultura dos países da América Latina. Para completar estes factos, pode afirmar-se que se observou que duas das atividades propostas nesta unidade temática apresentam potencial para fomentar a competência intercultural.

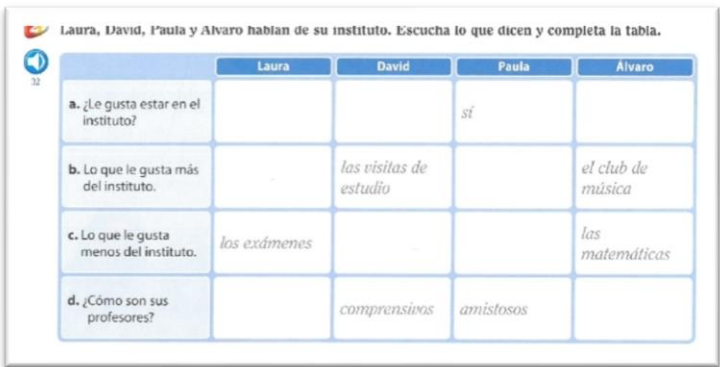
À luz da presente descrição da análise dos conteúdos culturais é possível concluir que os conteúdos culturais são expostos através dos seguintes meios (tabela 7):

Tabela 6- Suportes para a apresentação de conteúdos culturais - Unidade 3- *¡Ahora español!* 1

Textos	<div data-bbox="523 309 1225 1160"> <h3>DEL COLEGIO AL INSTITUTO</h3> <p>Entrevista</p> <p><b>¿Qué te gusta más: el cole o el insti? ¿Por qué?</b>  <b>Santiago:</b> El cole, porque era como una familia y estábamos más unidos.  <b>Patricia:</b> Me gusta el insti porque tengo más amigos y más libertad. Me lo paso muy bien.</p> <p><b>¿Son más difíciles las asignaturas?</b>  <b>Santiago:</b> Uff, mucho más difíciles, mandan más deberes y hay que estudiar mucho más.  <b>Patricia:</b> Bueno, ni difícil, ni fácil, normalillo. Si te iba bien en 6º y si estudias, en el insti te va a ir bien.</p> <p><b>¿Se pueden hacer tonterías? ¿Cuál ha sido tu mayor travesura?</b>  <b>Patricia:</b> Los de mi clase hacen mil tonterías, ¡es como una feria! Yo en clase me porto como una santa (y no miento).  <b>Santiago:</b> No, pero yo las hago. A veces me quedo en el recreo y me pilla el jefe de estudios.</p> <p><b>¿Se ponen muchas faltas? ¿Por qué tipo de cosas?</b>  <b>Santiago:</b> Sí, por hacer tonterías, por hablar, por molestar<sup>3</sup> y por tener la clase llena de papeles...  <b>Patricia:</b> No, por lo menos en mi clase no. Tiene que ser muy grave. Lo que más ponen son notas y amonestaciones<sup>4</sup>.</p> <p><b>¿Habéis hecho nuevos amigos rápidamente?</b>  <b>Santiago:</b> No, para mí ha sido muy difícil, pero ya tengo algunos. Eheh...  <b>Patricia:</b> Para mí fue muy fácil. Con mi sonrisa y mis ojitos dejo KO a todos, y con mi comportamiento y respeto conseguí amigos, pero ¡qué amigos!</p>  </div> <div data-bbox="587 1227 1241 1422"> <p><b>¿Cómo son los profesores del instituto?</b>  <b>Patricia:</b> Pues hay de todo. Algunos son muy majos<sup>5</sup> y te ríes con ellos y otros nos ponen faltas por nada.  <b>Santiago:</b> Hay de todo, buenos, malos, exigentes, divertidos... graciosos, otros que cuando se te cae un boli te ponen una falta...</p> </div>
Exercícios	<div data-bbox="486 1547 1353 1854"> <p><b>4</b> Completa este diálogo utilizando el presente de indicativo. <span style="float: right;">¿Tienes dudas? ¡DELP! p. 7</span></p> <p><b>Santi</b> – ¡Hola, Paola! ¿<sup>1</sup> _____ (vivir) aquí?  <b>Paola</b> – No, <sup>2</sup> _____ (vivir) en Madrid.  <b>Santi</b> – ¿En qué instituto <sup>3</sup> _____ (estudiar)?  <b>Paola</b> – <sup>4</sup> _____ (estudiar) en el Instituto Cervantes.  <b>Santi</b> – ¿Qué lenguas <sup>5</sup> _____ (hablar)?  <b>Paola</b> – Pues <sup>6</sup> _____ (hablar) español, inglés y <sup>7</sup> _____ (comprender) italiano.  <b>Santi</b> – ¿Y tus amigas dónde <sup>8</sup> _____ (estudiar)?  <b>Paola</b> – <sup>9</sup> _____ (estudiar) en mi instituto.</p> </div>

Exerc. 4, p. 44



Áudios	<p>Laura, David, Paula y Alvaro habian de su instituto. Escucha lo que dicen y completa la tabla.</p>  <p>Exerc. 2, p. 46</p>

### Unidade (5) *En familia*





O manual de 7º ano dedica a presente unidade temática a um conteúdo cultural que se insere na «Cultura com minúsculas», ou seja, está relacionado com as formas de vida e *standard* cultural, pois nesta sequência didática, abordam-se, concretamente, as relações familiares. Por conseguinte, entende-se que esta unidade também desenvolve a competência sociocultural. Neste sentido, ao analisar o conteúdo, no que diz respeito à diversidade desta componente, constata-se que esta unidade incide sobre duas referências:


- constituição familiar;
- relações entre pais e filhos jovens.

A representação destes conteúdos culturais e socioculturais surge nas seguintes formas (tabela 8):



Tabela 7- Suportes para a apresentação de conteúdos culturais - Unidade 5 - ¡Ahora español! 1

Textos	<div data-bbox="497 293 1286 1149">  <h2>PADRES E HIJOS</h2> <p>Hablamos con Ariana, de 15 años, y con su madre, Natalia Serrano. Natalia quiere que su hija ayude en casa, pero a ella no le gustan las tareas domésticas.</p> <div data-bbox="555 600 906 1064"> <h3>Ariana</h3> <p>Me parece que mi madre es muy exagerada con las tareas domésticas. Para mí, es una pérdida de tiempo porque hacemos lo mismo todos los días. Yo tengo que limpiar el cuarto de baño una vez por semana y tengo que lavar los platos todos los días. Mi madre dice que mi habitación está siempre desordenada. Tal vez... pero es mi habitación. Yo le digo «Ciérrala y no te preocupes. La limpio más tarde.» Mi hermano no hace casi nada: pone la mesa y a veces tiene que ayudarme a lavar los platos, pero lava uno o dos y después se mete en su habitación.</p> </div> <div data-bbox="877 315 1268 772">  </div> <div data-bbox="949 795 1268 1131"> <h3>Natalia, madre de Ariana</h3> <p>No me importa cocinar o poner la lavadora, pero no puedo hacerlo todo. Tengo que pedirle algo a Ariana dos o tres veces para que lo haga. Muchas veces se niega y sale refunfuñando. Su habitación es un lío total. Hay libros y ropa por todas partes. Ariana dice que su hermano no ayuda mucho, pero él es mucho más joven que ella y solo desempeña pequeñas tareas. Me preocupo por ella. ¿Qué hará el día de mañana en su casa?</p> </div> </div>
Exercícios	<div data-bbox="488 1339 1289 1700">  <p>Completa con los determinantes posesivos. Si es necesario, consulta el cuadro de la página 69.</p> <p>¡Hola, Jorge!</p> <p>Como te prometí, te envío una foto de <sup>1</sup>_____ familia:</p> <p><sup>2</sup>_____ padre, <sup>3</sup>_____ madre y <sup>4</sup>_____ hermanas.</p> <p><sup>5</sup>_____ hermanas y yo tenemos un perro y una gata.</p> <p><sup>6</sup>_____ perro se llama Chispa y <sup>7</sup>_____ gata se llama Luna.</p> <p>Espero que me envíes también una foto de <sup>8</sup>_____ padres y <sup>9</sup>_____ hermanos.</p> <p>Jasmine</p> <div data-bbox="1045 1422 1268 1646">  </div> </div>

Imagens	 <p>P. 63</p>
---------	--

Através dos dados presentes na tabela 8, comprova-se que o conteúdo cultural e sociocultural é trabalhado por meio de dois textos (monólogos) que foram redigidos pelos autores do manual e, por isso, a sua finalidade é, especificamente, didática. Porém, a componente sociocultural também é apresentada numa tira da banda desenhada *Mafalda*, cujo autor transporta, automaticamente, para a América Latina, mais precisamente para a Argentina. Considerando que a componente cultural e sociocultural é trabalhada em textos, seguindo a lógica do manual, depois das composições seguem-se, obviamente, exercícios de exploração textual que, neste caso, permitem a prática e a descoberta dos conteúdos culturais e socioculturais através da expressão escrita e da expressão oral. A título de exemplo, para além dos textos que foram expostos na tabela 8 que exigem, posteriormente, a expressão escrita, apresenta-se a tira da banda desenhada *Mafalda* (figura 6), já mencionada.



Figura 6- *¡Ahora español! 1* - exerc. 5, p. 67

A componente cultural está, ainda, presente num exercício de léxico e em três exercícios cujo principal objetivo é a aplicação de conhecimentos gramaticais onde surgem, também, conteúdos socioculturais. Desta forma, é visível que os elementos culturais e socioculturais surgem integrados nos conteúdos lexicais, funcionais e gramaticais. Todavia, observa-se que os conhecimentos culturais e socioculturais apresentados requerem, obrigatoriamente, a

intervenção do professor. Esta situação significa que se o docente não expuser nem desenvolver a componente cultural e sociocultural presente nestas atividades os alunos não vão, certamente, aperceber-se da presença das mesmas. Neste sentido, cabe ao professor explicar que, a partir destes exercícios, é possível perceber e compreender as estruturas familiares espanholas, assim como as relações que os jovens estabelecem com os seus pais, mais concretamente no que concerne ao assunto das tarefas domésticas. Relativamente a este último tema surge um ténue estereótipo, considerando que é transmitida a ideia de que todos os pais e filhos não têm a mesma perceção quanto ao assunto das tarefas domésticas, todavia, a presença e a frequência de estereótipos não é significativa nem relevante.

Para além destes factos, durante da análise desta unidade temática e na sua consequente descrição, também é possível inferir que o conteúdo cultural que constrói esta sequência didática não permite fomentar a competência intercultural. Neste sentido, a tomada de consciência, por parte dos alunos, sobre as diferenças e as semelhanças que distinguem ou aproximam a cultura portuguesa e a cultura alvo terá de ser desenvolvida, de forma autónoma, pelo docente através da informação cultural e sociocultural fornecida.

No que diz respeito à procedência dos conteúdos culturais verifica-se que, à exceção da tira de banda desenhada já referida e exposta, a componente cultural e sociocultural retrata apenas a realidade espanhola, como é visível no seguinte exemplo (figura 7):



Figura 7- *¡Ahora español!* 1 - exerc. 1, p. 62

Nesta pequena composição está expressamente manifesto que o rapaz que dá voz ao texto é de nacionalidade espanhola, pois refere que é de Málaga, uma cidade do sul de Espanha. Este é um exemplo que assume uma considerável importância porque é a base para a realização de três atividades. Com efeito, pode afirmar-se que este texto e os seus exercícios assumem um papel relevante porque, no decorrer da tarefa de verificação de quais são os elementos que contribuem para a aquisição de conteúdos culturais e socioculturais, é possível observar que, ao longo das doze páginas que compõem esta unidade temática, a componente cultural e sociocultural surge apenas em metade, ou seja, em seis páginas. Contudo, quatro das seis páginas (duas delas incluem o texto acima apresentado e os exercícios que o precedem) são dedicadas a estas componentes e




nas outras duas apenas é apresentado um exercício que integra o conteúdo cultural e sociocultural.


Para finalizar a descrição da componente cultural nesta unidade temática é importante referir, ainda, que é apresentada uma canção em espanhol, intitulada *El desaparecido*, de um cantor francês, que é exposta para que os alunos, por meio de um material autêntico e cultural, pratiquem um conteúdo gramatical, pois têm de completar a letra com algumas formas verbais que estão em falta.

#### Unidade (6) *Ven a divertirte*

A designação desta unidade temática permite depreender que os conteúdos culturais explorados transmitirão, aos discentes, algumas atividades com que os seus homólogos espanhóis ocupam os tempos livres. Com efeito, a componente cultural desta sequência didática pertence, seguindo a fragmentação elaborada por Miquel e Sans (2004), à intitulada «Cultura com minúsculas». Verifica-se que a componente cultural desta unidade é centrada somente numa temática e, por isso, não existe diversidade de conteúdos culturais. Porém, é importante referir que é exibido um número considerável de atividades de ócio através dos seguintes meios (tabela 9):

Tabela 8- Suportes para apresentação dos conteúdos culturais - Unidade 6 - *¡Ahora español! 1*

Textos	<div data-bbox="531 1106 1214 1697"> <p><b>Abismo</b> es la montaña rusa más espectacular de última generación<sup>1</sup>, única en el mundo en su género. Los visitantes más atrevidos tendrán ocasión de sentir una gran adrenalina cuando se precipiten hacia el abismo desde el punto más alto, 49 metros de altura, a una velocidad de 100 km/h.</p>  <p><b>La Jungla</b> es un recorrido<sup>3</sup> temático en barca por el interior de una auténtica selva con tribus indígenas, animales salvajes, templos, etc... En el río también podrás ver gorilas, rinocerontes, monos o elefantes a la vez que escuchas sus sonidos. ¡Pero la mejor sorpresa es cuando encontramos a Tarzán! Siente la llamada del rey de los monos en esta magnífica atracción familiar.</p>  <p><b>Los Rápidos</b> Si lo que te gusta de verdad es el deporte de aventura, podrás practicar <i>rafting</i> sin salir de la ciudad. A bordo de lanchas neumáticas, serás transportado por un río con una corriente que te precipita de lado a lado.</p>  </div> <p>Exerc. 1, p. 78</p>
--------	--

Exercícios	<p><b>3</b> Completa las frases a partir de la información del texto.</p> <p>a. Cuando te precipites en el Abismo, vas a sentir _____</p> <p>b. En el río de La Jungla podrás ver _____</p> <p>c. El <i>rafting</i> es ideal para los aficionados a _____</p> <p>d. En el Aserradero vas a pasar en canoa entre _____</p> <p>e. En la Cueva de las Tarántulas vas a experimentar _____</p> <p>f. En la Cueva de las Tarántulas tienes que tener _____ para _____</p>												
	Exerc. 3, p. 79												
Áudios	<p><b>b.</b> Un grupo de jóvenes está en este campamento. Escucha los diálogos y di qué están haciendo, relacionando las dos columnas.</p> <table> <tbody> <tr> <td>María <b>a</b></td> <td><b>1</b> está paseando en bici.</td> </tr> <tr> <td>Rafael <b>b</b></td> <td><b>2</b> está cantando.</td> </tr> <tr> <td>Sonia <b>c</b></td> <td><b>3</b> está montando a caballo.</td> </tr> <tr> <td>Andrea <b>d</b></td> <td><b>4</b> está jugando al baloncesto.</td> </tr> <tr> <td>Enrique <b>e</b></td> <td><b>5</b> está escuchando música.</td> </tr> <tr> <td>Javier <b>f</b></td> <td><b>6</b> está viendo la tele.</td> </tr> </tbody> </table>	María <b>a</b>	<b>1</b> está paseando en bici.	Rafael <b>b</b>	<b>2</b> está cantando.	Sonia <b>c</b>	<b>3</b> está montando a caballo.	Andrea <b>d</b>	<b>4</b> está jugando al baloncesto.	Enrique <b>e</b>	<b>5</b> está escuchando música.	Javier <b>f</b>	<b>6</b> está viendo la tele.
María <b>a</b>	<b>1</b> está paseando en bici.												
Rafael <b>b</b>	<b>2</b> está cantando.												
Sonia <b>c</b>	<b>3</b> está montando a caballo.												
Andrea <b>d</b>	<b>4</b> está jugando al baloncesto.												
Enrique <b>e</b>	<b>5</b> está escuchando música.												
Javier <b>f</b>	<b>6</b> está viendo la tele.												
	Exerc. 1b, p. 75												
Imagens	 <p>Cartaz de Campamento de Verano. O cartaz apresenta uma variedade de atividades desenhadas em círculos amarelos: um menino a cantar, uma menina a montar a cavalo, dois meninos a jogar basquetebol, uma menina a fazer ginástica, um menino a jogar futebol, uma menina a fazer yoga, um menino a fazer skate, e um menino a fazer ciclismo. No topo, o título 'CAMPAMENTO DE VERANO' está em letras grandes e coloridas. Abaixo do título, lê-se '¿QUIERES PASARLO BIEN? CONTÁCTANOS!'. Na base do cartaz, há uma secção de contacto com o nome 'MEDI DESPACHO', o número de telefone '817 817 310' e o endereço '850 901 010'. À esquerda, há uma menção a 'Pabellón de servicios y duchas' e 'Comedor con más de 100 m²'.</p>												
	Exerc. 1, p. 74												

Os conteúdos culturais, nesta sequência didática, surgem em nove das doze páginas que a compõem pelos meios acima apresentados. Todavia, não são expostos todos do mesmo modo. Esta situação significa que, ao longo da unidade, a componente cultural surge de forma explícita e implícita. As duas primeiras páginas que constituem esta unidade temática incluem-se no conteúdo cultural que é exposto e desenvolvido de forma explícita. A página que abre portas a esta componente cultural apresenta um cartaz espanhol (imagem apresentada na tabela 9) onde é publicitado um acampamento de verão. É possível inserir esta página no conteúdo cultural explícito, porque se considera que o facto de conter informações que parecem verídicas, leva a concluir que as atividades de ócio retratadas são aquelas que os jovens espanhóis podem realizar



na época estival. Neste sentido, este cartaz pretende levar os estudantes à descoberta da designação dessas mesmas atividades o que, conseqüentemente, leva à prática da compreensão e expressão escritas por meio da componente lexical. Na atividade seguinte, ainda relacionada com o cartaz apresentado na primeira página, o conteúdo cultural é praticado através de material auditivo para que os alunos consigam realizar um exercício onde têm de fazer correspondência entre duas colunas. Desta forma, os estudantes podem consolidar o vocabulário lecionado no primeiro exercício pela da prática da compreensão auditiva e escrita. Para finalizar esta atividade é sugerido aos discentes que se expressem oralmente e digam, entre as atividades de ócio apresentadas, quais são as suas preferidas e de quais não gostam. Apesar de não ser o objetivo deste exercício, esta última atividade sugere, indiretamente, a prática da competência intercultural ao permitir que os alunos, através da realidade espanhola, façam uma reflexão sobre os seus gostos pessoais.

Páginas mais à frente encontram-se cinco pequenos textos que descrevem algumas das atrações do *Parque de Atracciones de Madrid*. Por conseguinte, nestas duas páginas apresenta-se um conteúdo cultural ao descrever um dos espaços espanhóis frequentados para desfrutar do tempo livre. Deste modo, a componente cultural é descoberta pelos estudantes por meio da leitura dos textos e praticada, através da expressão escrita e oral, pelos exercícios que precedem essas pequenas redações. Para além desta realidade espanhola, são retratadas mais duas, contudo, estão expostas em dois pequenos exercícios em que se pretende que o aluno escreva um diálogo a convidar um amigo para as atividades em questão. O primeiro exercício representa uma atividade de ócio que os espanhóis praticam com frequência, isto é, assistir a jogos de futebol, neste caso específico um jogo de futebol entre o Real Madrid e o Barcelona. O segundo exercício relaciona-se com a área musical referindo, concretamente, um concerto da cantora Shakira em Barcelona. Através destes exercícios são fornecidos exemplos reais e concretos de atividades de ócio que podem decorrer em Espanha.

Nesta unidade temática outro contacto direto que os discentes têm com a cultura hispânica é através da canção *Me gustas tú* do cantor espanhol Manu Chao. Embora com a apresentação desta canção se procure a prática de um dos conteúdos funcionais da unidade, tal como se pode verificar na figura 8, as estrofes escolhidas revelam uma importante fonte de cultura.

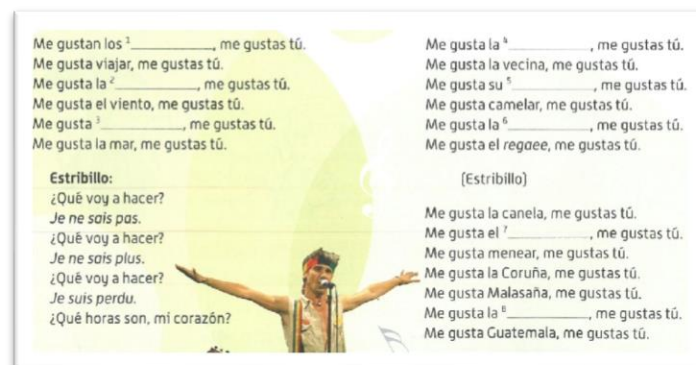


Figura 8- *¡Ahora español! 1* - exerc. 1, p. 82

Por um lado, estão presentes algumas atividades de ócio como, por exemplo, viajar ou ouvir música. É ainda possível recolher informações enciclopédicas relacionadas com a menção a um país da América Latina (Guatemala), a uma cidade espanhola (A Coruña) e a uma zona específica de outra cidade espanhola (Malasaña – Madrid).

No que concerne à exposição de forma implícita da componente cultural, encontra-se, exclusivamente, em atividades que têm como objeto a prática de conteúdos gramaticais e a prática lexical relacionada com as atividades de ócio. Os exercícios referentes à componente gramatical englobam também a componente cultural na medida em que apresentam a enumeração das atividades com que dois jovens gostam de ocupar o seu tempo livre. Relativamente aos exercícios que têm como finalidade a prática do léxico, estes relacionam-se com o conteúdo cultural porque, além de referirem as atividades inicialmente apresentadas, transmitem a sensação de o aluno ter a oportunidade de, por breves momentos, assumir a pele de um jovem espanhol. Neste sentido, num dos exercícios (figura 9) é solicitado aos discentes que selecionem uma das personagens que têm à disposição e que mantenham um diálogo com um colega fingindo que são essa pessoa.

Elige a uno de estos jóvenes y habla con un/a compañero/a.

¿Cómo te llamas? ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? ¿Cuántos años tienes?

Me encanta  
Me gusta  
No me gusta

Nombre	Años	Hobbies
Alicia	14 años	bailar, jugar al balonmano, patinar
Rubén	14 años	leer, jugar al fútbol, cantar
Santiago	14 años	salir con los amigos, montar en bici, jugar al baloncesto
Pedro	15 años	hacer surf, nadar, leer
Carla	12 años	montar a caballo, escuchar música, bailar
Carolina	13 años	jugar a videojuegos, andar en skate, tocar el piano

Figura 9- *¡Ahora español!* 1 - exerc. 4 p. 76

Com a realização deste exercício os alunos podem colocar em prática os conteúdos culturais aprendidos e desenvolver a sua expressão oral. Não obstante, a componente cultural poderá, ainda, ser trabalhada através de outro exercício que inclui material auditivo e escrito. Neste sentido, os alunos terão de ouvir, atentamente, dois diálogos, com duas personagens, em que uma personagem faz um convite a outra para que ambas possam aproveitar o tempo livre. Nestes exercícios os estudantes têm de completar as falas de modo a preencher os diálogos. Para além destas atividades o conteúdo cultural está, ainda, patente nos seguintes exercícios (figura 10):



Figura 10- *¡Ahora español! 1* - exercs. 1/ 2, p. 83

Estas atividades exigem a compreensão e expressão escrita ao mesmo tempo que pretendem que os alunos coloquem em prática, uma vez mais, o léxico relacionado com as atividades de ócio que estão, por sua vez, inseridas nos conteúdos culturais. Todavia, estes exercícios também fomentam, de forma indireta, a prática da competência intercultural na medida em que, posteriormente à sua realização, é possível orientar o aluno a assinalar as diferenças e semelhanças entre o programa das amigas espanholas e o seu. De apontar, ainda, que este é o único exercício que, tanto de forma implícita como explícita, permite o desenvolvimento desta competência.

Com efeito, nas atividades elaboradas, nesta unidade temática, pelos autores do manual verificam-se três factos:

- a componente cultural está integrada e relacionada com os conteúdos linguísticos, mais especificamente com os conteúdos léxicos, funcionais e gramaticais;
- predominam os conteúdos culturais relacionados com a cultura espanhola, existindo apenas a referência a uma cantora colombiana e, inclusivamente, no exercício onde é aplicado um material autêntico, ou seja, na canção, os autores optaram por apresentar os excertos onde apenas existe referência a um país da América Latina;
- a descrição do conteúdo cultural presente na unidade temática *Ven a divertirte*, apraz referir que não se constou a presença de nenhum estereótipo, pois foram apresentadas e exploradas diversas atividades de ócio relacionadas com diferentes áreas.



### Unidade (7) Dime lo que comes

Ao verificar o conteúdo desta unidade temática, constata-se que a componente cultural presente se relaciona com as formas de vida e *standard* cultural abordado, mais precisamente, a gastronomia. Deste modo, os conteúdos culturais que surgem ao longo desta sequência didática inserem-se na chamada «Cultura com minúscula». Introduzidos os conteúdos culturais com base na proposta de Miquel e Sans (2004) verifica-se, de seguida, que estes surgem, ao longo da unidade com pouca diversidade e em pouca quantidade, tanto de forma implícita como de forma explícita. A unidade *Dime lo que comes* centra-se apenas na indicação de alguns pratos típicos espanhóis apresentando, com maior frequência, as características *tapas*. Considerando que a diversidade de informação cultural é limitada e moderada, a quantidade é, por conseguinte, escassa, pois, ao longo de toda a unidade, apenas são dedicadas três páginas ao conteúdo cultural e, para além disso, a informação torna-se redundante porque esta componente é sempre apresentada com a restauração como pano de fundo. Todavia, é importante sublinhar que, nesta sequência didática, a componente cultural está integrada nos conteúdos linguísticos, principalmente, nos conteúdos lexicais e funcionais (nos conteúdos gramaticais apenas aparece num exercício), tal como demonstra o seguinte exemplo (figura 11):

The figure shows a menu for 'Restaurante El Andaluz' and a role-play exercise below it.

**Restaurante El Andaluz**

Primer plato		Segundo plato	
Tortilla	4,00 €	Pasta al horno	9,00 €
Calamares	7,00 €	Filetes de ternera	11,00 €
Patatas bravas	4,00 €	Merluza a la plancha	13,00 €
Gambas al ajillo	9,00 €	Albóndigas con salsa	10,00 €
Pulpo a la gallega	11,00 €		
Pimientos de padrón	5,00 €		

Bebidas		Postre	
Agua	1,50 €	Flan casero	5,00 €
Zumo	3,00 €	Helado de vainilla	4,00 €
Cerveza			
Vino			

**Exercício de Role-play:**

3 Vas al restaurante de tapas El Andaluz. Eres el/la cliente/a y tu compañero/a es el/la camarero/a. Imaginad el diálogo. Después, cambiad de papeles.

PO

Buenos días. ¿Qué desea?

Buenos días. De primero querría... y de segundo...

¿Y para beber?

Para beber puede traerme...




¿Qué va a tomar de postre?

De postre querría...

Figura 11- *¡Ahora español! 1* - exerc. 3, p. 89


Com sustentação neste exemplo, é possível partir para outro ponto da análise: onde surge a representação da componente cultural? Esta pergunta responde-se com base em quatro itens (tabela 10):

Tabela 9- Suportes para apresentação de conteúdos culturais - Unidade 7 - *¡Ahora español!* 1

<p>Texto</p>	<div data-bbox="619 309 1329 1234"> <h3>Una cena entre amigos</h3> <p><b>Camarero</b> – Buenos días.  <b>Ian</b> – Buenos días. ¿Puede traernos el menú, por favor?  <b>Camarero</b> – Sí, aquí está.  <b>Luna</b> – ¿Qué vais a pedir de primer plato?  <b>Ian</b> – Yo quiero gambas al ajillo, calamares, pimientos de padrón y patatas bravas.  <b>Mar</b> – ¿Qué dices? ¿Es para todos?  <b>Ian</b> – No, es solo para mí. No he merendado nada... Me estoy muriendo de hambre.  <b>Luna</b> – Yo no quiero nada picante porque me salen espinillas.  <b>Mar</b> – Yo tampoco. ¿Pedimos una ensalada de tomate y queso con orégano para las dos?  <b>Luna</b> – Vale. Una ensalada.  <b>Ángel</b> – Pues... para mí... mejillones a la catalana.  <b>Camarero</b> – ¿Y para beber?  <b>Ian</b> – Zumos de naranja natural para todos.          ...  <b>Camarero</b> – ¿Qué van a comer de segundo?  <b>Mar</b> – Yo quiero una merluza a la plancha.  <b>Luna</b> – Para mí puede ser ternera en su salsa.  <b>Ángel</b> – Yo voy a querer paella valenciana.  <b>Mar</b> – Y tú, Ian, ¿qué vas a pedir?  <b>Ian</b> – Yo no voy a pedir nada. No me entra nada más. Estoy llenísimo.  <b>Mar</b> – ¡Claro! ¡Con todo lo que has comido!  <b>Luna</b> – ¡Comes con los ojos!          ...  <b>Camarero</b> – ¿Qué van a tomar de postre?  <b>Mar</b> – Para mi amiga y para mí puede traernos dos rodajas de sandía.  <b>Ángel</b> – Yo quiero tarta casera.  <b>Camarero</b> – ¿Es todo?  <b>Ian</b> – No, espere. Quería unas natillas.  <b>Mar</b> – Pero... ¿no has dicho que estabas llenísimo?  <b>Ian</b> – Pues... euhh... es que para el postre ¡siempre hay sitio!  <b>Mar y Luna</b> – ¡Qué goloso!          ...  <b>Luna</b> – Por favor, ¿puede traernos la cuenta?  <b>Camarero</b> – Sí, se la traigo ahora mismo. ¿Cómo van a pagar? ¿En efectivo o con tarjeta?  <b>Luna</b> – En efectivo.</p>  </div>
<p>Exercícios</p>	<div data-bbox="619 1355 1310 1697"> <p>Lee el texto y completa el menú.</p> <div> <div> <p><b>Restaurante El Pinchito</b></p> <p><b>Primer plato</b>  <i>Gambas al ajillo</i></p>  </div> <div> <p><b>Segundo plato</b>  <i>Ternera en su salsa</i></p> </div> <div> <p><b>Postre</b>  <i>Tarta casera</i></p>  </div> <div> <p><b>Bebidas</b>  <i>Vino</i>  <i>Cerveza</i></p> </div> </div> </div>

Exerc. 1, p. 90

Exerc. 2, p. 91

Imagens	 <p>Exerc. 2, p. 89</p>
Áudio	 <p>Exerc. 1, p. 89</p>

Tendo a presente tabela em consideração, verifica-se que o conteúdo cultural é apresentado e trabalhado de distintas maneiras. O primeiro contacto que os alunos têm com a componente cultural nesta unidade é por meio de um ficheiro áudio que exhibe um diálogo entre três personagens que se encontram num restaurante denominado *El Andaluz*. Nos poucos minutos que tem este áudio são feitas referências a alguns pratos tipicamente espanhóis para que, posteriormente, os estudantes consigam escrever sobre quais as escolhas feitas pelas personagens. Contudo, para alargar os conhecimentos sobre esta matéria é apresentada uma lista que inclui outros pratos típicos espanhóis além dos que foram mencionados no áudio. Não obstante, também é necessário ter presente que esta lista também serve para auxiliar os alunos na realização do exercício. Em seguida, é solicitado aos discentes que escrevam o nome das tapas apresentadas a partir do menu de *El Andaluz*. Deste modo, a componente cultural é lecionada e praticada através de um suporte auditivo, de cariz lexical. Ainda no seguimento do primeiro exercício surge uma atividade que permite a prática dos conteúdos culturais patentes nesta unidade, através de uma atividade que também exige a aplicação da competência funcional da língua. Para além disto, os conteúdos culturais, tal como já foi referido, encontram-se presentes num dos textos desta sequência didática e nos exercícios de interpretação que o precedem. À luz disto, é possível afirmar que a componente cultural é exposta e trabalhada através de um texto e de exercícios que exigem a expressão escrita. Por fim, nas últimas duas páginas desta unidade temática, são apresentados dois exercícios onde surge conteúdo cultural. Numa atividade, a componente cultural encontra-se presente de forma implícita, pois o objetivo consiste na prática

do *pretérito perfecto* num pequeno texto onde se abordam as refeições que as famílias espanholas têm por hábito fazer no seu quotidiano. Pelo contrário, no outro exercício o conteúdo cultural é explícito e trabalhado através da aplicação de léxico onde se mostra uma parte da receita da *paella*.

Com efeito, observa-se que está patente uma visão estereotipada dos conteúdos culturais respeitantes à gastronomia, pois o único prato tradicional espanhol a que é feita menção de forma pormenorizada é à típica *paella* que, tal como foi descrito no enquadramento teórico do presente trabalho, configura os estereótipos espanhóis. Por outra parte, são apresentadas apenas as típicas *tapas* não fazendo, deste modo, referência a outro tipo de comida, o que oferece a ideia de que os espanhóis apenas fazem este tipo de refeição. Estes dois factos contribuem para que a presença e frequência dos estereótipos seja elevada, pois encontra-se em todos os conteúdos culturais presentes nesta unidade temática.

À luz de todos os conteúdos culturais descritos, verifica-se que a componente cultural da presente unidade temática remete apenas para a cultura gastronómica de Espanha, pois todos os pratos típicos apresentados são relativos à cultura espanhola não havendo, neste sentido, nenhum conteúdo cultural alusivo à alimentação das culturas da América Latina. Para além disto, ao fazer a descrição e análise desta unidade, constata-se que os conteúdos culturais apresentados não permitem, de forma direta, a prática da competência intercultural. De facto, não existe nenhum exercício que suscite e motive, explícita e diretamente, os alunos a descobrirem as semelhanças e as diferenças gastronómicas entre a cultura materna e a cultura alvo, porém, é importante referir a seguinte atividade (figura 12):

**AHORA TÚ!** **En el restaurante**

Vas a abrir un restaurante con un grupo de compañeros/as.

a. Elegid un nombre para el restaurante y cread el menú.

RESTAURANTE	
Primer plato	Bebidas
Segundo plato	Postre

b. Los señores Martínez van a vuestro restaurante. Completad el diálogo. Después presentadlo a la clase.

Camarero — Buenos días.  
Señor Martín — Buenos días...

Figura 12- *¡Ahora español! 1* - exerc. 1, p. 95

Este exercício, tal como se pode verificar, é semelhante às atividades que foram inicialmente descritas. Caso o professor não dê nenhuma orientação, ou seja, se o docente deixar ao critério dos alunos a escolha dos pratos e, se estes elegerem pratos e bebidas típicas portuguesas, é possível, contrastando com os exercícios já mencionados, constatar semelhanças e/ou diferenças entre a gastronomia portuguesa e espanhola.

Ainda no que concerne à temática da gastronomia considera-se importante referir que nas últimas páginas do manual, intituladas *Para saber más*, encontra-se mais informação sobre alguns pratos típicos espanhóis que se confeccionam na época natalícia.



Figura 13- *¡Ahora español! 1* - exerc. 2, p. 157

Tal como se pode verificar na figura 13, estas comidas são apresentadas por meio de um exercício que inclui imagens e cujo objetivo é levar os alunos a relacionar o vocabulário apresentado com as imagens expostas. Desta forma, os alunos ficam a conhecer um pouco mais da gastronomia espanhola de forma direta e explícita.

### Unidade (11) *De vacaciones*

A temática das viagens e do turismo, os assuntos principais desta unidade temática, inserem-se no âmbito do ócio o que significa, conseqüentemente, que a presente sequência didática aborda conteúdos referentes à «Cultura com minúsculas». Neste sentido, os conteúdos culturais presentes na unidade intitulada *De vacaciones* relacionam-se, exclusivamente, com a exposição de destinos de férias do mundo hispano falante, mais concretamente com a apresentação de atividades de ócio que se podem realizar em determinados locais. À vista disso, é possível depreender dois factos:

- a componente cultural não é diversificada. Todavia, surge em oito das doze páginas que compõem esta unidade temática o que traduz, por conseguinte, uma grande quantidade de conteúdos culturais;
- a componente cultural apresentada pertence ao território espanhol e da América Latina.

Com efeito, na página que inicia esta sequência temática, mostram-se os quatro seguintes destinos (figura 14):



Figura 14- *¡Ahora español! 1* - exerc. 1, p. 134

Uma das cidades, Cancún, localiza-se no México e os restantes lugares localizam-se em Espanha. Este exercício, por meio de imagens e pequenos textos, apresenta as principais atrações dos locais em questão. Todavia, esta componente cultural exige a intervenção dos alunos para que fique completa, pois com base num áudio os estudantes terão de completar os textos. Desta forma, este conteúdo cultural é exposto por meio de material escrito e auditivo. Também por meio de material auditivo, no seguimento da apresentação destes quatro destinos, é fornecida a informação de algumas atividades que se podem realizar nestes sítios. Por conseguinte, para que os alunos tenham acesso a esta informação, necessitam de ouvir um áudio e também com o auxílio dos textos apresentados na página anterior têm de completar um exercício. Este áudio inclui quatro diálogos, cada um realizado com a intervenção de duas personagens, onde são fornecidas informações sobre as atividades que os turistas pretendem fazer nestes destinos e, ainda, aquilo que é possível realizar para além das suas intenções. Desta forma, estes conteúdos culturais, ao apresentarem vocabulário relacionado com as atividades de ócio, encontram-se integrados nos conteúdos lexicais. A acrescentar a esta situação, os quatro destinos turísticos também servem de pretexto para lecionar um conteúdo funcional por meio do seguinte exercício (figura 15):

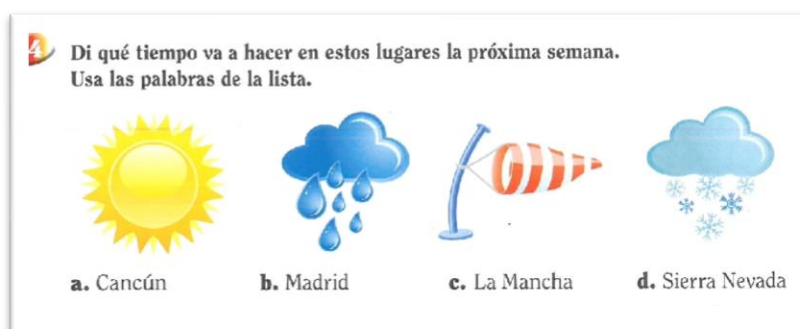


Figura 15- *¡Ahora español! 1* - exerc. 4, p. 135



Como se pode verificar, esta atividade, aproveitando o clima que se costuma fazer sentir nos locais exibidos, insere conteúdos relativos aos conceitos referentes ao domínio da meteorologia exigindo aos alunos que aprendam a expressar-se sobre o tempo atmosférico. Deste modo, a componente cultural é trabalhada, nesta atividade, por meio das imagens que representam o clima de cada um dos lugares.

Também por meio de texto e de imagens são apresentadas as cidades de Machu Picchu, Cuzco e Valle Sagrado, todas localizadas no Perú. A composição exposta representa um programa de um hotel, situado na cidade de Cuzco, que apresenta algumas características da cidade de Machu Picchu e os locais de interesse dos três espaços mencionados. Desta forma, constata-se que a componente cultural está integrada nos conteúdos lexicais desta sequência didática. No final do texto surgem, ainda, algumas recomendações práticas para esta viagem. Também nestes conselhos encontram-se conteúdos culturais na medida em que as advertências fornecem informações climatéricas sobre os destinos em questão, pois é sugerido aos viajantes que levem, por exemplo, protetor solar e um chapéu. Depois da leitura do texto é solicitado aos estudantes que realizem duas questões de interpretação e duas questões onde é pedida a opinião pessoal de cada discente. Uma das perguntas de opinião questiona os alunos se gostariam ou não de viajar até Machu Picchu e porquê. Na segunda questão é sugerido aos estudantes que façam uma pesquisa num *site* que contém destinos de todo o mundo, mas que expõe, especificamente, uma secção destinada a locais de Espanha e outra para territórios da América Latina. Deste modo, através desta atividade os alunos ficam a conhecer mais destinos turísticos do mundo hispano falante e podem divulgar, posteriormente, o seu favorito, tal como é solicitado numa das questões.

Fuerteventura, uma ilha das Canárias, e La Rabassa, um parque natural localizado em Andorra, são outros dos destinos turísticos apresentados. Estes locais, bastante distintos, encontram-se exibidos por meio de material auditivo e escrito e, ainda, através de imagens. Por conseguinte, são expostos dois pequenos textos onde estão descritas algumas das características e atividades mais revelantes de ambos os lugares. Neste sentido, verifica-se que a componente cultural está integrada nos conteúdos lexicais desta unidade temática. Por outro lado, importa referir que o objetivo deste exercício, para além da apresentação de conteúdo cultural, é fomentar a compreensão oral dos alunos, pois os discentes têm de completar os textos de acordo com a informação fornecida pelo áudio.

A exposição e apresentação de destinos de férias é, ainda, realizada por meio de uma atividade que tem como principal objetivo a prática de um conteúdo gramatical da presente unidade temática, mas o assunto desenvolvido no texto relaciona-se com a componente cultural ao apresentar um diálogo onde os intervenientes falam sobre os seus destinos de férias. Importa referir que um desses destinos é Itália e que os outros dois se localizam em Espanha.

Os destinos da América Latina regressam na seguinte tarefa (figura 16):

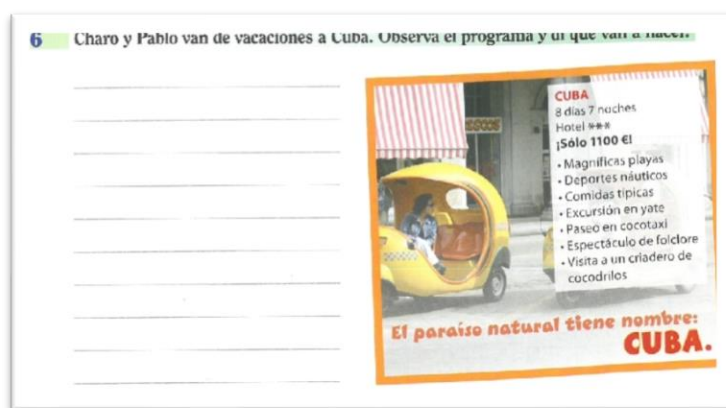


Figura 16- *¡Ahora español! 1* - exerc. 6, p. 145

O exercício apresentado exige a prática da expressão escrita através de um conteúdo cultural. Assim, tal como se pode verificar, é solicitado aos alunos que escrevam um texto sobre as atividades de ócio que se podem realizar em Cuba, com base nas informações fornecidas. Desta forma, este conteúdo cultural terá de ser desenvolvido pelos discentes, pois ao contrário das atividades anteriores, neste exercício são os estudantes que têm de redigir um texto sobre este destino da América Latina. Posto isto, constata-se que a componente cultural nesta atividade, ao abordar as atividades de ócio, surge integrada nos conteúdos lexicais da presente sequência didática.

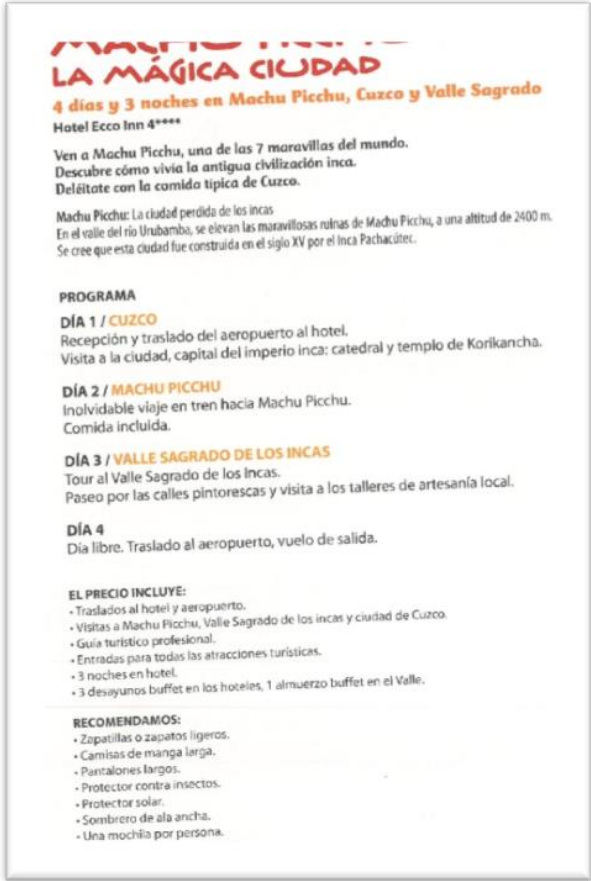
Com uma estrutura semelhante a este último exercício descrito, surge uma atividade na qual é solicitado aos alunos que apresentem um programa, de três dias, com atividades que se poderão realizar na aldeia, cidade ou região onde se encontram. Desta forma, verifica-se que este exercício está integrado nos conteúdos lexicais da presente unidade, pois tem como objetivo a prática, por meio da expressão escrita, de vocabulário relacionado com as atividades de ócio. E, apesar de nesta tarefa apenas surgir a referência a um lugar de Espanha (Ibiza), considera-se importante mencionar esta atividade porque, no final da sua realização, o professor poderá proporcionar a prática da competência intercultural. Esta situação é possível caso a realidade cultural que os alunos transportem para este exercício seja comparada com a realidade cultural apresentada em qualquer das atividades, já descritas, desta unidade. Deste modo, seria promovido, de forma direta, um momento de reflexão das semelhanças e diferenças entre os destinos e as atividades do universo hispânico e a realidade portuguesa.

À luz da presente descrição é possível concluir que, tal como foi mencionado no início, os conteúdos culturais abordam, efetivamente, a realidade espanhola e da América Latina. Não obstante, verificou-se que, embora, ao longo da unidade temática, surjam mais referências a Espanha, são três espaços localizados no Perú que mereceram uma abordagem mais aprofundada por meio de um texto e de perguntas de interpretação.



Para além destes factos, verifica-se que os conteúdos culturais se encontram representados pelos seguintes meios (tabela 11):

Tabela 10- Suportes para a apresentação de conteúdos culturais - Unidade 11 - *¡Ahora español!* 1

Textos	 <p><b>LA MÁGICA CIUDAD</b> 4 días y 3 noches en Machu Picchu, Cuzco y Valle Sagrado Hotel Ecco Inn 4****</p> <p>Ven a Machu Picchu, una de las 7 maravillas del mundo. Descubre cómo vivía la antigua civilización inca. Deléitate con la comida típica de Cuzco.</p> <p><b>Machu Picchu:</b> La ciudad perdida de los incas En el valle del río Urubamba, se elevan las maravillosas ruinas de Machu Picchu, a una altitud de 2400 m. Se cree que esta ciudad fue construida en el siglo XV por el Inca Pachacútec.</p> <p><b>PROGRAMA</b></p> <p><b>DÍA 1 / CUZCO</b> Recepción y traslado del aeropuerto al hotel. Visita a la ciudad, capital del imperio inca: catedral y templo de Korikancha.</p> <p><b>DÍA 2 / MACHU PICCHU</b> Inolvidable viaje en tren hacia Machu Picchu. Comida incluida.</p> <p><b>DÍA 3 / VALLE SAGRADO DE LOS INCAS</b> Tour al Valle Sagrado de los Incas. Paseo por las calles pintorescas y visita a los talleres de artesanía local.</p> <p><b>DÍA 4</b> Día libre. Traslado al aeropuerto, vuelo de salida.</p> <p><b>EL PRECIO INCLUYE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Traslados al hotel y aeropuerto.</li> <li>• Visitas a Machu Picchu, Valle Sagrado de los incas y ciudad de Cuzco.</li> <li>• Guía turístico profesional.</li> <li>• Entradas para todas las atracciones turísticas.</li> <li>• 3 noches en hotel.</li> <li>• 3 desayunos buffet en los hoteles, 1 almuerzo buffet en el Valle.</li> </ul> <p><b>RECOMENDAMOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zapatillas o zapatos ligeros.</li> <li>• Camisas de manga larga.</li> <li>• Pantalones largos.</li> <li>• Protector contra insectos.</li> <li>• Protector solar.</li> <li>• Sombrero de ala ancha.</li> <li>• Una mochila por persona.</li> </ul>
Exercícios	<p><b>3</b> Di qué van a hacer estos turistas.</p> <p>a. Sara va a _____</p> <p>b. Jesús va a _____</p> <p>c. Laia va a _____</p> <p>d. Iván va a _____</p>

<p>Áudios</p>	<div data-bbox="624 210 1129 611" data-label="Image"> </div> <p>Exerc. 1, p. 142</p>
<p>Imagens</p>	<div data-bbox="810 745 976 1149" data-label="Image"> </div> <p>Pp. 138-139</p>

Nesta unidade, a componente cultural é integrada nos conteúdos linguísticos, principalmente nos conteúdos lexicais; os exercícios sugeridos não fomentam, diretamente, a competência intercultural, porém, por meio das atividades e informações fornecidas, ao longo desta unidade temática, é possível promover momentos de reflexão sobre as diferenças e semelhanças das diversas culturas e, por último, não se verificou a presença de estereótipos, pois os destinos são apresentados aludindo às características principais de cada um deles e às atividades de ócio mais praticadas e importantes.

### 3.5.2 Descrição e análise do conteúdo cultural no manual *Endirecto.com2*

#### Unidade (o) ¡Bienvenidos!

A unidade que inaugura o manual escolar de 11º ano integra uma diversidade considerável de informação cultural que se encontra presente, de forma explícita, em cinco das dez páginas que compõem esta unidade inicial. A diversidade cultural também se observa pelo facto de a

componente cultural exposta nessas páginas integrar informação que, segundo Miquel e Sans (2004), abrange a «Cultura com maiúsculas» e a «Cultura com minúsculas».

Ao analisar essa informação cultural constata-se que nas duas primeiras páginas os conteúdos culturais são apresentados por meio das seguintes imagens (figura 17 e figura 18):



Figura 17- Endirecto.com 2 - exerc. 1, p. 6



Figura 18- Endirecto.com 2 - exerc. 1, p. 7

Apesar de a realidade espanhola predominar, há imagens que remetem para a cultura de alguns países da América Latina e englobam conhecimentos pertencentes à «Cultura com maiúscula», pois espelham saberes relacionados com o âmbito geográfico e artístico. Todavia, para a realização deste exercício os alunos necessitam de ativar os conhecimentos culturais que têm sobre o mundo hispano falante, tendo em consideração que é solicitado aos discentes que indiquem, sem fornecimento de nenhuma indicação ou informação prévia, com que aspeto da cultura as imagens se relacionam. Neste sentido, o conteúdo cultural é apresentado por meio de imagens e pode ser trabalhado através da expressão escrita ou oral.

As páginas que surgem logo de seguida a esta atividade também evidenciam, de forma explícita, conteúdos culturais. Tal como ocorre no primeiro exercício desta unidade inicial, para realizar a atividade presente nas páginas 8 e 9 também são exigidos conhecimentos prévios sobre conteúdos que integram informações culturais da «Cultura com maiúscula» e da «Cultura com minúscula». Este exercício, tal como o anterior, não tem como objetivo explicar conteúdos culturais, mas sim testar, através da compreensão e expressão escrita, os conhecimentos que os alunos detêm sobre esta componente. Deste modo, são apresentadas vinte questões que compõem um teste de conhecimento cultural. Dezoito das perguntas que formam esta avaliação são de âmbito geográfico, histórico e artístico o que significa, por conseguinte, que incluem informação da denominada «Cultura com maiúscula». As duas restantes questões abordam temáticas englobadas na «Cultura com minúscula» porque remetem, especificamente, para os temas da gastronomia e das celebrações espanholas. Com efeito, para além de se verificar o predomínio de conteúdos culturais relativos à «Cultura com maiúscula», também se observa que somente seis das vinte questões são concernentes à cultura da América Latina, o que denota uma

predominância da realidade cultural espanhola nesta atividade. É, ainda, importante mencionar que algumas destas perguntas apresentam solução nas dez imagens expostas nestas páginas. Desta forma, verifica-se que o conteúdo cultural é apresentado e trabalhado por meio de imagens e de material escrito.

Por fim identifica-se, numa das páginas que finda esta primeira unidade, a presença de da seguinte canção (figura 19):



Figura 19- *Endirecto.com 2* - exerc. 5, p. 13

A música é, de facto, uma arte englobada pela cultura que, neste caso específico, remete para a cultura mexicana, pois esta canção é retirada de um filme realizado no México. Para além de esta ser uma atividade que apresenta conteúdo cultural por meio de material autêntico com procedência de um dos países da América Latina é, ainda, exequível fomentar a competência intercultural com os exercícios que os autores do manual criaram com base na canção. Tal é possível porque, primeiramente, é solicitado aos estudantes que completem a letra da música com as palavras que, na sua opinião, consideram que faltam. Posteriormente à audição da canção, surge uma pergunta que exige aos alunos a comparação entre o que haviam escrito inicialmente e as palavras que compõem, verdadeiramente, a música. Através deste exercício os discentes poderão refletir sobre as semelhanças e as diferenças dos sentimentos que o final do verão e o início do período letivo despertam em si e nos seus homólogos colegas mexicanos. Deste modo, constata-se que este conteúdo cultural é apresentado por meio de material auditivo e trabalhado através da expressão escrita.

Tendo em consideração a que a informação cultural presente nas atividades desta unidade é ampla e diversificada, não se verificou a presença de nenhum estereótipo. Porém, constata-se que esta sequência didática tem como característica apresentar os conteúdos culturais isolados de qualquer conteúdo linguístico.

### Unidade (1) Jóvenes

*Jóvenes* é a primeira unidade temática do manual *Endirecto.com2* e, por isso, os conteúdos culturais que se desenvolverão nesta sequência didática serão, supostamente, os primeiros novos contactos que os alunos terão, em contexto formal, com a cultura hispano falante. Por este motivo, revela-se importante e interessante que a matéria inicial da componente cultural esteja relacionada com os estereótipos, tal como acontece nesta sequência didática. Para além do tópico alusivo aos estereótipos espanhóis, patenteado no índice desta unidade é, ainda, apresentado outro item que alude ao respeito pelas diferenças. É notório que ambos os assuntos estão intrinsecamente relacionados, pois ao desmistificar algumas ideias sobre a cultura espanhola é importante que seja inculcado o respeito pelas diferenças entre a cultura dos alunos e a cultura da língua-alvo. Assim como foi percorrido no capítulo 1 do presente trabalho, considera-se que a abordagem aos estereótipos e a aplicação da competência intercultural devem ser, efetivamente, realizadas para que os alunos alcancem conhecimentos realistas da cultura alvo. A acrescentar a este facto, pode ainda afirmar-se que o tratamento dos estereótipos manifesta-se oportuno no início do percurso de ensino/aprendizagem de uma língua cuja realidade se encontra próxima da vida dos estudantes portugueses.

Ao analisar, atentamente, a unidade temática em questão comprova-se que a matéria referente aos estereótipos, específicos da cultura espanhola, está presente e é oferecida de forma explícita por meio de material escrito que exige, por isso, a compreensão escrita. Todavia, esta componente surge de forma isolada da unidade temática não integrando, deste modo, nenhum conteúdo linguístico. Para além deste facto, este conteúdo não é abordado com profundidade, pois é limitado à apresentação das seguintes frases (figura 20):

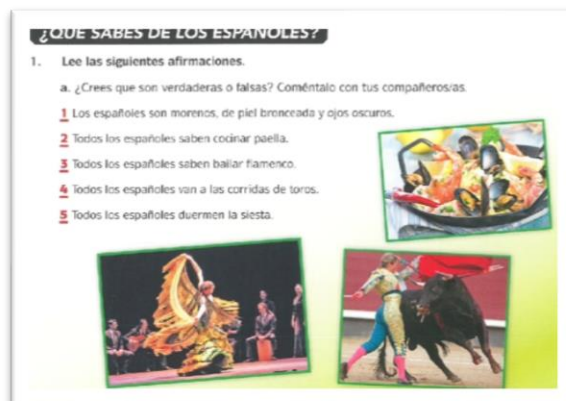


Figura 20- Endirecto.com 2 - exerc. 1a, p. 30

Como se pode observar, estas cinco orações mencionam a aparência física dos espanhóis, a *paella*, o flamenco, a tauromaquia e a sesta e são apresentadas com o objetivo de que os alunos as classifiquem como verdadeiras ou falsas. Já no exercício seguinte, apresentado de seguida (figura 21), são expostos cinco pequenos textos, relacionados com as frases acima redigidas, que explicam os estereótipos mencionados tentando, deste modo, suprimi-los.



Figura 21- Endirecto.com 2 - exerc. 1b, p. 30

Neste sentido, torna-se evidente que, nesta unidade temática, há presença de estereótipos, porém, a sua função não é pejorativa, uma vez que têm como objetivo desconstruir as ideias tipificadas, mais comuns, que se constroem em torno da cultura espanhola. Deste modo, tal como é indicado no índice, também se pretende ensinar e orientar os alunos a respeitar as diferenças culturais.

Embora os estereótipos espanhóis e o respeito pelas diferenças, segundo o índice, sejam os únicos conteúdos culturais da presente sequência didática, ao analisar as várias páginas que a compõem encontra-se outro tipo de estereótipos que, embora também pertençam à cultura espanhola, não se restringem, exclusivamente, a esta realidade. Abordam-se, desta forma, os estereótipos de beleza que se praticam na sociedade contemporânea incluída, como é obvio, a hispânica. Este conteúdo cultural surge integrado na unidade temática, mais concretamente nos conteúdos lexicais e funcionais. Por conseguinte, ao longo de quatro páginas, apresentam-se, por meio de imagens e de material escrito, os padrões de beleza feminina.

Para iniciar esta temática é exibida uma fotografia de uma modelo e é sugerido aos alunos que respondam às seguintes questões (figura 22):

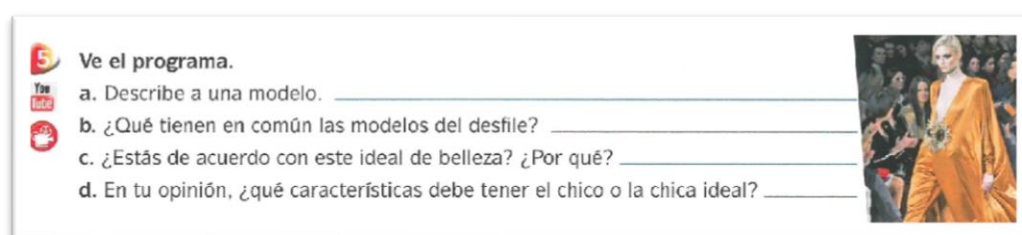



Figura 22- Endirecto.com2 – exerc. 5, p. 19



Seguidamente, é introduzido um texto que corresponde à imagem apresentada e que, por isso, aborda o ideal de beleza feminino hodierno. Para contrastar com a atualidade é exposto um quadro (figura 23) onde surge uma mulher que não corresponde aos estereótipos atuais para que, desta forma, os alunos consigam refletir sobre as diferenças entre os ideais de beleza arcaicos e os vigentes. Este revela-se um exercício importante porque é, também, o único, desta unidade temática, que permite fomentar a competência intercultural.

**Observa la imagen.**  
a. Descríbela.  
  
b. Presenta las diferencias entre el ideal de belleza de la mujer del cuadro y el ideal de belleza de una modelo de la sociedad actual.




Figura 23- *Endirecto.com2* - exerc. 7, p. 19

Todavía, este exercício não suscita, de forma direta, a prática da interculturalidade entre a cultura portuguesa e a espanhola, ainda assim é uma atividade que permite a reflexão cultural entre duas realidades distintas (o passado e o presente) e, por isso, revela ser uma atividade pertinente e importante no contexto dos conteúdos culturais desta sequência didática.

Ainda sobre o tema dos estereótipos esta unidade inclui um excerto, adaptado pelos autores do manual, de um livro intitulado *Carolina se enamora*, de autoria italiana, onde a personagem principal expõem um pouco da sua vida. Deste modo, é representada uma rapariga espanhola que estuda e se esforça para alcançar boas notas e que pertence a núcleo familiar constituído pelo pai, mãe, um irmão e uma irmã. A protagonista afirma que sente inseguranças relativamente ao seu corpo e desabafa sobre as relações que estabelece com cada um dos seus familiares. Depois do texto surgem algumas perguntas de interpretação. Considera-se que estas três páginas fornecem informação cultural que se enquadram na temática dos estereótipos ao abordarem, por exemplo, as inseguranças que as adolescentes têm perante o seu corpo, o facto de conseguirem estabelecer uma relação mais pacífica com a mãe do que com o pai ou a questão de ser mais fácil construir uma ligação com o sexo masculino quando a faixa etária é mais próxima. Com efeito, o texto e o questionário que o precede são uma fonte cultural que deve ser consumida em sala de aula e aproveitada para quebrar alguns estereótipos (relativos aos adolescentes), assim como para promover o respeito entre as diferenças de cada indivíduo, nomeadamente entre sexos. Neste sentido, verifica-se que apesar de, tal como foi mencionado, este não ser um conteúdo cultural específico da realidade espanhola é um tema que, seguramente, se enquadra na componente cultural ao abordar questões relacionadas com as relações pessoais. Esta situação significa, ainda, que o texto apresenta questões do âmbito da componente sociocultural. Para finalizar esta temática, concernente aos estereótipos, é utilizado um material auditivo autêntico da cultura espanhola, mais especificamente uma canção, que serve de introdução a algum vocabulário do âmbito da descrição física.

Não obstante, a componente cultural da presente unidade temática não se limita aos estereótipos, pois, logo nas três primeiras páginas surge um conteúdo cultural espanhol relacionado com expressões coloquiais. Estas expressões são utilizadas para descrever e caracterizar pessoas, um tema que, efetivamente, se enquadra nesta unidade, considerando que também são abordados os padrões de beleza física. Contudo, estas expressões remetem para o mundo dos animais, uma vez que são as características dos próprios animais que originam as expressões que caracterizam os seres humanos. Deste modo, são, primeiramente, descritos alguns animais através de imagens e pequenos textos para que os alunos consigam perceber, devidamente, as expressões. Posteriormente, são apresentados vários exercícios onde estão presentes diversas expressões coloquiais que os estudantes têm de completar com nomes de animais, mas que, tal como foi mencionado, são utilizadas para descrever e caracterizar indivíduos. Apresenta-se, de seguida, a a título de exemplo, um desses exercícios (figura 24):

2 Lee los nombres de los animales del recuadro.

a. Completa las siguientes expresiones con los nombres que has leído.

1. Hacer el \_\_\_\_\_ 7. Estar en la edad del \_\_\_\_\_

2. Ser un \_\_\_\_\_ 8. Ser un lobo con piel de \_\_\_\_\_

3. Dormir como una \_\_\_\_\_ 9. Ser un \_\_\_\_\_ gordo

4. Ponerse muy \_\_\_\_\_ 10. Dar gato por \_\_\_\_\_

5. Portarse como un \_\_\_\_\_ 11. Tener la \_\_\_\_\_ detrás de la orej

6. Aburrirse como una \_\_\_\_\_ 12. Llevarse como el \_\_\_\_\_ y el gat

b. En parejas, elegid una de estas expresiones y explicad su significado a la clase.

gallito pez gallina  
pavo mosca ganso  
borrego ostra perro  
liebre cordero marmota



Figura 24- Endirecto.com2 - exerc. 2, p. 18

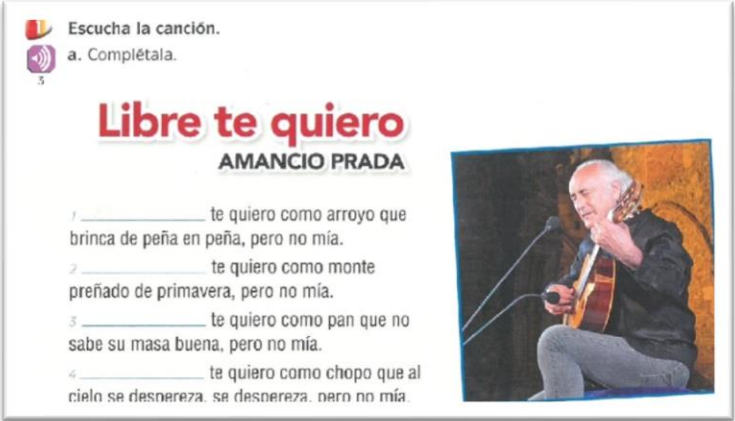
Este é, indubitavelmente, um dos exemplos em que o conteúdo cultural surge intrinsecamente relacionado com a língua.

No decurso desta descrição constata-se que a componente cultural é apresentada por meio de (tabela 12):



Tabela 11- Suportes para a apresentação de conteúdos culturais - Unidade 1 - *Endirecto.com2*

Textos	<div data-bbox="488 342 1347 667" style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>La belleza femenina produce riqueza. Las modelos y actrices de nuestro siglo tienen que tener una serie de características físicas que les permitan cumplir con unos estereotipos de belleza. Deben ser delgadas, guapas, altas y tener cuerpos perfectos. La cirugía estética está contribuyendo para estos estereotipos, ya que, cuando una actriz o modelo necesita cambiar una parte de su cuerpo para encajar aún más en el modelo de belleza, acude a estas técnicas. En muchos casos, la belleza de estas mujeres no es real, y por tanto es inalcanzable, lo que provoca grandes frustraciones y trastornos.</p> <p style="text-align: right;">adaptado de Internet</p> </div> <p style="text-align: right;">Exerc. 6, p. 19</p>
Exercícios	<div data-bbox="488 817 1326 1137" style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>d. Lee las siguientes frases e indica una característica de cada joven.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Claudia, date prisa, pareces una tortuga. _____</li> <li>2. Antonio es un águila para los negocios. _____</li> <li>3. Este chico es un lince con las matemáticas. _____</li> <li>4. Andrea es una cotorra, ya nadie puede oírla. _____</li> <li>5. Carlos es un zorro. _____</li> <li>6. Paola tiene una memoria de elefante. _____</li> </ol> </div> <p style="text-align: right;">Exerc. 1d, p. 17</p>
Imagens	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p style="text-align: right;">Exercs. 5 e 7, p. 19</p>

Áudios	 <p>Escucha la canción. a. Complétala.</p> <p><b>Libre te quiero</b> AMANCIO PRADA</p> <p>1 _____ te quiero como arroyo que brinca de peña en peña, pero no mía.</p> <p>2 _____ te quiero como monte preñado de primavera, pero no mía.</p> <p>3 _____ te quiero como pan que no sabe su masa buena, pero no mía.</p> <p>4 _____ te quiero como chopo que al cielo se desnereza. se desnereza. neno no mía</p> <p>Exerc. 1, p. 26</p>
--------	---

Considerando os conteúdos culturais apresentados e desenvolvidos ao longo desta sequência didática constata-se que, segundo a divisão de Miquel e Sans (2004), estes se inserem na «Cultura com minúscula», pois discorrem sobre temáticas que não estão relacionadas com o saber enciclopédico, mas com questões que se adscvem no âmbito das formas de vida. Pela descrição da componente cultural verifica-se que está presente em dez das dezasseis páginas que compõem esta unidade temática. Neste sentido, depreende-se que a quantidade considerável de informação cultural se deve também à diversidade dos conteúdos, pois abordam-se, de forma explícita e implícita, expressões típicas, alusivas à área dos animais, que se empregam para caracterizar pessoas; debatem-se padrões de beleza e são apresentados os estereótipos espanhóis mais frequentes. Por conseguinte, através destes dados, também se constata que a informação apresentada é, exclusivamente, referente à cultura espanhola, pois as expressões típicas patentes nesta unidade são proferidas no âmbito da cultura espanhola, os estereótipos exibidos enquadram-se nas várias regiões espanholas e os padrões de beleza são debatidos por meio de materiais autênticos, nomeadamente um excerto de uma canção de autoria espanhola e um excerto de um livro escrito em espanhol, mas cujo autor é de nacionalidade italiana.

### Unidade (2) *El instituto*

O título da presente unidade temática remete, diretamente, para a denominada «Cultura com minúscula», pois o sistema educativo pertence ao âmbito social que, por sua vez, se insere nas formas de vida das sociedades. Assim como em todos os temas, o conteúdo cultural pode abranger vários domínios, mas no caso desta sequência didática os autores deste manual definiram os seguintes tópicos:

- La educación en la Roma Antigua
- Las culturas Maya, Inca y Azteca
- Datos históricos sobre la enseñanza

O primeiro tópico apresentado no índice é, de facto, o primeiro assunto abordado nesta unidade temática. Apesar de este tema não estar inserido, diretamente, na cultura hispânica, considera-se a abordagem desta questão pertinente e relevante tendo em consideração a importância que a organização da educação aplicada na Roma Antiga teve para os restantes sistemas de ensino. Deste modo, é necessário expor o material escrito que os autores do manual apresentam para lecionar este conteúdo cultural (figura 25):

**Lee los siguientes textos sobre la enseñanza en Roma en la Época Antigua (hasta el siglo II a. C.).**

a. Indica el aspecto de cada texto que más te llama la atención.

El material escolar para escribir consistía en un rollo de papiro, en los que se escribía con una caña afilada o una pluma y tinta negra, y las tablillas de cera en las que se escribía con un punzón.

La enseñanza secundaria acogía a niños y niñas desde los once o doce años hasta los dieciséis o diecisiete. Se centraba en el estudio de la teoría gramatical, lectura de autores clásicos griegos y latinos y comentario de los textos leídos. A partir del comentario del texto se enseñaba a los niños geografía, mitología, métrica, física.

La enseñanza primaria ocupaba a los niños desde los siete años hasta los once o doce. El niño acudía a la escuela muy temprano. La jornada se prolongaba desde el alba hasta la tarde, con una breve interrupción para la comida, y un día festivo cada nueve días. El curso comenzaba el mes de marzo, y había vacaciones estivales (desde julio hasta el 15 de octubre). Las escuelas eran locales muy humildes, donde había sillas o bancos sin respaldo para los alumnos, que escribían con las tablillas apoyadas en las rodillas. En la escuela primaria se aprendía a leer, a escribir y a contar, bajo una férrea disciplina que castigaba con severidad cualquier falta.

Figura 25- Endirecto.com 2 - exerc. 1, p. 32

Primeiramente, são apresentados três pequenos textos que caracterizam este sistema de ensino e, posteriormente, esta informação é trabalhada segundo um método que permite a prática da competência da interculturalidade, pois é solicitado aos alunos que preencham uma tabela com as semelhanças e as diferenças entre o sistema de ensino aplicado na Roma Antiga e o sistema de ensino atual. Com a realização deste exercício os estudantes poderão concluir e refletir sobre os aspetos comuns e distintos de duas culturas e de duas épocas diferentes. A este facto acresce, ainda, o contacto e a prática dos conteúdos lexicais que se pretendem explorar nesta sequência didática o que significa, por conseguinte, que este conteúdo cultural está integrado num conteúdo linguístico da unidade. Deste modo, junta-se à prática da competência intercultural a prática da compreensão e expressão escritas.

As culturas Maia, Inca e Asteca, segundo item cultural desta unidade, são apresentadas logo de seguida também através de três pequenos textos. Contrariamente ao que ocorre com o primeiro conteúdo cultural, esta componente cultural está intrinsecamente relacionada com a cultura hispano falante, pois as três culturas mencionadas são originárias de países do continente americano que têm o espanhol como língua oficial. Neste sentido, os autores do manual exploraram as características culturais presentes nos textos, solicitando aos alunos que preencham a seguinte tabela (figura 26):

	Mayas	Aztecas	Incas
astronomía			
arquitectura			
ciencia			
matemáticas			
agricultura			
otros			

Figura 26- *Endirecto.com2* - exerc. 2b, p. 34

Esta tabela tem como objetivo resumir os principais aspetos das três culturas e auxiliar os alunos na seguinte tarefa (figura 27):

d. En parejas, escribid un texto en el que señaleis la importancia/influencia de estas culturas en la enseñanza tal y como la conocemos hoy en día. Presentad vuestras conclusiones al gran grupo.

Figura 27- *Endirecto.com2* - exerc. 2d, p. 34

Revela-se pertinente salientar este exercício, pois o texto que é pedido aos alunos também fomenta a prática da interculturalidade ao proporcionar uma reflexão sobre os aspetos provenientes de outras culturas que influenciaram a realidade do sistema de ensino hodierno. Deste modo, também se constata que este conteúdo cultural é apresentado de forma integrada no conteúdo lexical, na medida em que proporciona proximidade com vocabulário relacionado com o ensino e com a educação. Desta forma, esta componente cultural é exposta por meio de material escrito e trabalhada através da compreensão e expressão.

O último tópico cultural apresentado no índice relaciona-se, especificamente, com alguns dados históricos sobre o sistema de ensino espanhol. Todavia, contrariamente ao que sucede com os outros dois tópicos, a informação cultural é apresentada em sete orações que os alunos têm de completar com catorze palavras indicadas no início deste exercício. Esta situação significa que a componente cultural ao mesmo tempo que é descoberta pelos alunos é, também, trabalhada por meio de material escrito que permite, ainda, a aprendizagem de conteúdos lexicais. Por conseguinte, verifica-se que, uma vez mais, o conteúdo cultural surge integrado num conteúdo linguístico.

Segundo o índice da presente sequência didática os conteúdos culturais esgotavam-se nestas atividades, contudo, após a observação e análise de todas as páginas que formam esta unidade

verificou-se que tal não sucede. Neste sentido, encontram-se mais seis exercícios onde a componente cultural está inserida. O primeiro exercício que se inclui nestas atividades é o seguinte (figura 28):



Figura 28- Endirecto.com2 - exerc. 3, p. 34

A frase “Debemos conocer el pasado para entender el presente” é uma premissa que justifica, em certa parte, o estudo da cultura. Neste sentido, apesar de a atividade não fazer referência a nenhuma cultura em concreto promove, diretamente, uma análise dos aspetos conservados e alterados no sistema de ensino, um âmbito que, tal como foi mencionado no início da análise desta unidade, pertence à cultura. Consequentemente, este exercício para além de fomentar a reflexão das diferenças e semelhanças entre épocas diferentes, também permite a prática de conteúdos lexicais relacionados com a escola e com a educação.

Também referente ao conteúdo lexical da presente unidade, encontram-se mais dois exercícios onde a componente cultural está presente nas expressões coloquiais utilizadas para o âmbito escolar. Estes dois exercícios, onde é requerido aos alunos que relacionem várias expressões com o seu correto significado, têm como objetivo expor e explicar o sentido e o conteúdo destes termos típicos espanhóis. Ainda alusivo ao tema das expressões coloquiais é necessário mencionar o texto autêntico da autoria de um escritor espanhol onde, para além da presença de algumas expressões coloquiais aplicadas ao âmbito do ensino e da exploração de léxico relacionado com a temática desta unidade, é descrita a realidade de dois jovens estudantes que se encontram nervosos momentos antes de um teste de matemática porque não estudaram para a prova. Deste modo, esta composição descreve o que, por vezes, acontece com os jovens espanhóis, mas esta realidade também poderia ser aplicada à cultura portuguesa. Neste sentido, antes ou depois da realização das perguntas de interpretação, o docente pode suscitar a atenção dos alunos para este facto e promover uma reflexão sobre as semelhanças e/ou diferenças entre os estudantes descritos no texto e os que tem à sua frente.

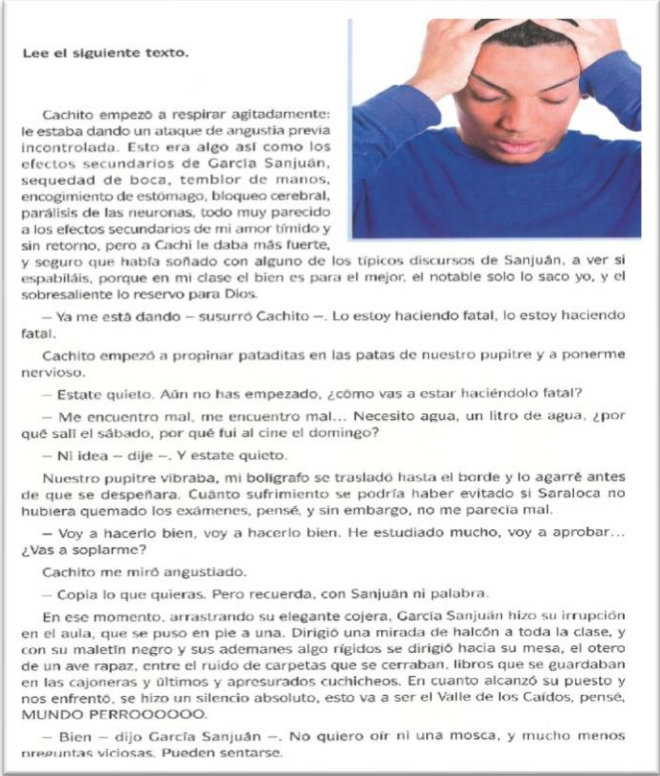
Relacionado com a cultura hispânica surge, na penúltima página desta unidade, uma atividade que apresenta a imagem de quatro escritores da América Latina e três espanhóis. Neste sentido, este exercício relaciona-se, diretamente, com o âmbito artístico, mais precisamente com a

literatura, exibindo uma pequena sinopse de sete obras literárias e sete escritores reconhecidos na literatura escrita em espanhol. Sem fornecer nenhuma indicação é esperado que os alunos escrevam os títulos das obras apresentadas no espaço que lhe corresponde. Deste modo, este conteúdo cultural, que se insere na «Cultura com maiúsculas» é descoberto e trabalhado por meio de material escrito e não apresenta nenhuma relação com os conteúdos linguísticos desta sequência didática.



Por último, é necessário mencionar que esta unidade temática apresenta, ainda, uma canção de origem espanhola intitulada *Ya nada volverá a ser como antes*. Este material autêntico que transporta a cultura espanhola é utilizado para a prática de um conteúdo gramatical, pois os alunos terão de preencher os espaços da letra da canção com os verbos no *futuro imperfecto* que esta apresenta. Neste sentido, é trabalhado um conteúdo gramatical por meio de material auditivo onde a componente cultural também está presente.



Considerando a descrição dos conteúdos culturais presentes nesta unidade temática, averigua-se que a componente cultural é diversificada, exposta em onze das catorze páginas e é apresentada através dos seguintes meios (tabela 13):

Tabela 12- Suportes para a apresentação de conteúdos culturais - Unidade 2 - *Endirecto.com2*

Textos	 <p>Lee el siguiente texto.</p> <p>Cachito empezó a respirar agitadamente: le estaba dando un ataque de angustia previa incontrolada. Esto era algo así como los efectos secundarios de García Sanjuán, sequedad de boca, temblor de manos, encogimiento de estómago, bloqueo cerebral, parálisis de las neuronas, todo muy parecido a los efectos secundarios de mi amor tímido y sin retorno, pero a Cachi le daba más fuerte, y seguro que había soñado con alguno de los típicos discursos de Sanjuán, a ver si espabiláis, porque en mi clase el bien es para el mejor, el notable solo lo saco yo, y el sobresaliente lo reservo para Dios.</p> <p>— Ya me está dando — susurró Cachito —. Lo estoy haciendo fatal, lo estoy haciendo fatal.</p> <p>Cachito empezó a propinar pataditas en las patas de nuestro pupitre y a ponerme nervioso.</p> <p>— Estate quieto. Aún no has empezado, ¿cómo vas a estar haciéndolo fatal?</p> <p>— Me encuentro mal, me encuentro mal... Necesito agua, un litro de agua, ¿por qué salí el sábado, por qué fui al cine el domingo?</p> <p>— Ni idea — dije —. Y estate quieto.</p> <p>Nuestro pupitre vibraba, mi bolígrafo se trasladó hasta el borde y lo agarré antes de que se despeñara. Cuánto sufrimiento se podría haber evitado si Saraloca no hubiera quemado los exámenes, pensé, y sin embargo, no me parecía mal.</p> <p>— Voy a hacerlo bien, voy a hacerlo bien. He estudiado mucho, voy a aprobar... ¿Vas a soplarlo?</p> <p>Cachito me miró angustiado.</p> <p>— Copia lo que quieras. Pero recuerda, con Sanjuán ni palabra.</p> <p>En ese momento, arrastrando su elegante cojera, García Sanjuán hizo su irrupción en el aula, que se puso en pie a una. Dirigió una mirada de halcón a toda la clase, y con su maletín negro y sus ademanes algo rígidos se dirigió hacia su mesa, el otero de un ave rapaz, entre el ruido de carpetas que se cerraban, libros que se guardaban en las cajoneras y últimos y apresurados cuchicheos. En cuanto alcanzó su puesto y nos enfrentó, se hizo un silencio absoluto, esto va a ser el Valle de los Caídos, pensé, MUNDO PERROOOOOO.</p> <p>— Bien — dijo García Sanjuán —. No quiero oír ni una mosca, y mucho menos preguntas viciosas. Pueden sentarse.</p>
--------	--



	<div data-bbox="517 203 1174 654" data-label="Complex-Block"> <p>Sonó el estruendo que hacen 31 personas al sentarse rápidamente y a la vez, y el profesor, tiza en mano, escribió:</p> <p>Calcular la derivada de las funciones:</p> <math display="block">f(x) = \frac{2x + 5}{3} \qquad f(x) = \frac{2}{x - 3} \qquad f(x) = \frac{2x - 3}{3 - x}</math> <p>– Diez minutos para este problema – dijo el ogro Sanjuán, y sus palabras fueron saludadas con un ruido de bolígrafos y papeles –. Prohibidas calculadoras, ni que decir tiene.</p> <p>Y a Cachi casi le dan los siete males allí mismo, y no es que fuera muy difícil, pero hay que tener en cuenta que no era precisamente un genio en matracas ni en cualquier otro campo, un Mozart o un Pergolesi, el número más vago el 4, siempre en una silla, el más femenino el 8, todo curvas, y el más marcial el 1, siempre con el mosquetón al hombro, y eso era todo lo que sabía de números, más o menos, y al verle así, que parecía una copia de cera de sí mismo, me arrepentí de no haberle incluido en mi lista de beneficiados por el sindicato del crimen, aunque ya diera igual.</p> <p><small>Martín Casariego, Y decirte alguna estupidez, por ejemplo, te quiero</small></p> </div> <p>Exerc. 1, pp. 36-37</p>
Exercícios	<div data-bbox="421 741 1249 1478" data-label="Complex-Block"> <p> <b>Completa los enunciados sobre algunos datos históricos de la enseñanza en España con las palabras del recuadro.</b></p> <p><i>estudios obligatoriedad analfabetas Educación carreras facultades profesores enseñanza siglo Universidad secundaria profesorado escuelas estudiar</i></p> <p>a. La primera ley que aborda con carácter general la ____ Primaria es la llamada Ley Moyano, de 1857, declarando obligatoria la ____ primaria.</p> <p>b. A finales del siglo XIX, más del 70% de mujeres españolas eran ____.</p> <p>En 1822, había 595 ____ de niñas frente a 7365 escuelas de niños.</p> <p>c. Sólo diez mujeres en España acabaron ____ universitarias antes de comenzar el ____ XX.</p> <p>d. A finales del siglo XX se lleva a cabo una Reforma Educativa con la extensión de la ____ hasta los 16 años, reformándose tanto las enseñanzas primaria como la ____.</p> <p>e. Hasta 1910 las mujeres que querían hacer ____ universitarios debían tener el permiso del padre, del ____ y de las autoridades pertinentes.</p> <p>f. Las mujeres aun así no podían moverse libremente por las escuelas y ____.</p> <p>Tenían que estar acompañadas en todo momento por sus ____ y no se podían sentar con los chicos.</p> <p>g. En 1849, la tradición cuenta que Concepción Arenal se disfrazó de hombre para poder ____ Derecho en la ____ de Madrid.</p> </div> <p>Exerc. 4, pp. 34-35</p>
Imagens	<div data-bbox="432 1559 1249 1825" data-label="Image">  </div> <p>Exerc. 3, p. 34</p>

<p>Áudio</p>	<div style="text-align: center;">  <p>Completa el texto con la forma correcta y adecuada del futuro. Después escucha la canción y comprueba tus respuestas.</p> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;"> <p><b>Ya nada volverá a ser como antes</b> el canto del loco</p> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start; margin-top: 20px;"> <div style="width: 45%;"> <p>Hoy quiero ir a encontrar Todo lo que hay dentro de mí; Sacar toda esa sensibilidad Que me acerque a ti, que me lleve allí.</p> <p>Y a pesar de todo Me pregunto qué no di, Y al vivir me oculto Mis defectos para poder dormir.</p> <p>Ya nada 1 _____ (volver) a ser como antes, Nunca 2 _____ (dejar, yo) que nada me cambie. Estaremos conociendo nuestra parte original. Ya nada 3 _____ (volver) a ser como antes, Nunca 4 _____ (dejar, yo) que nada me cambie. Estaremos conociendo nuestra parte de verdad. Tras una sombra gris que no me deja ver 5 _____ (poder, yo) esperar que pase algo hoy Con lo que tengo aquí y no quiere salir.</p> </div> <div style="width: 45%; text-align: right;">  <p>Y a pesar de todo Me pregunto que no di, Y al vivir me oculto Mis defectos para poder dormir.</p> <p>Ya nada 6 _____ (volver) a ser como antes, Nunca 7 _____ (dejar, yo) que nada me cambie. Estaremos conociendo nuestra parte original. Ya nada 8 _____ (volver) a ser como antes, Nunca 9 _____ (dejar, yo) que nada me cambie. 10 _____ (estar, nosotros) conociendo nuestra parte de verdad. 11 _____ (estar, nosotros) conociendo nuestra parte original.</p> </div> </div>
<p>Exerc. 1, p. 41</p>	

Na unidade em análise:

- a maioria dos conteúdos culturais estão integrados nos conteúdos linguísticos;
- não há presença de estereótipos;
- alguns exercícios fomentam a competência intercultural;
- o conteúdo cultural aborda, maioritariamente, a cultura espanhola e os materiais autênticos presentes nesta unidade também têm procedência neste país, contudo, nesta sequência didática é notória a presença da América Latina.

### Unidade (3) Tiempo de ocio

O conceito de “ócio” tanto em português como em espanhol remete, de imediato, para duas ideias distintas, mas que, naturalmente, apresentam vínculo. Nesta perspetiva, se, por um lado, “ócio” significa tempo livre, esta palavra também expressa a ocupação agradável desses momentos de folga. Por conseguinte, na presente unidade temática, os autores do manual definiram a aquisição dos seguintes conteúdos culturais:

- Jóvenes españoles y tiempo libre;



- Cine español;
- Premios Goya.

Com efeito, constata-se a presença das duas conceções do vocábulo “ócio”, pois, veicula-se a ideia de tempo livre, mas sugere-se que esse tempo seja aproveitado para desfrutar do cinema espanhol. Deste modo, percebe-se que os conteúdos culturais desta sequência didática estão relacionados com ambas as delimitações de cultura propostas por Miquel e Sans (2004). Este cenário significa que se deverá incluir o tópico “Jóvenes españoles y tiempo libre” na «Cultura com minúscula» e abranger as temáticas que se relacionam com o campo artístico (“Cine español” e “Premios Goya”) na «Cultura com maiúscula». Porém, a diversidade dos conteúdos culturais vai mais além das questões que são apresentadas no início da unidade. Esta situação significa que, para além dos tempos livres dos jovens espanhóis e do cinema espanhol, também é abordado um tema que se encontra bastante presente na sociedade espanhola. Cita-se, deste modo, o desporto que também se inclui na «Cultura com minúsculas».

**1. Banderas europeas del deporte**




Escucha la entrevista y di si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.



- ☐ Se han entregado las banderas de las capitales culturales para el 2014 a cuatro ciudades españolas: Santander, Getxo, Córdoba y Logroño.
- ☐ Las "banderas europeas del deporte" se entregan en Bruselas.
- ☐ Cuca Gamarra es la concejala de deporte de Logroño.
- ☐ La idea de presentarse a la obtención de la bandera europea del deporte fue una iniciativa exclusivamente municipal.
- ☐ Para la obtención de este galardón, todos los clubes deportivos de Logroño han tenido un papel importante.
- ☐ En Logroño se busca acercar el deporte a todos sus ciudadanos.
- ☒ El ayuntamiento de Logroño ya tiene suficientes instalaciones deportivas, ahora solo hay que mantenerlas.
- ☐ En Logroño, una de las herramientas usadas para integrar a los discapacitados es el deporte.
- ☐ En Logroño, quieren empezar a albergar campeonatos nacionales e internacionales.

Figura 29- *Endirecto.com 2* - exerc. 1, p. 56

Tomando o exemplo acima apresentado (figura 29) e considerando a riqueza cultural desta unidade, visível logo à partida por compreender âmbitos distintos da cultura, é natural que a representação desta componente surja em todos os recursos definidos nos critérios do presente estudo. À vista disso, apresenta-se a seguinte tabela (tabela 14):

Tabela 13- Suportes para a apresentação de conteúdos culturais - Unidade 3 - Endirecto.com2

Textos	<div data-bbox="512 293 1233 770"> <div>2</div> <p>Di qué sabes sobre los deportistas de las imágenes.</p> <h3>Deportistas de éxito, embajadores de España</h3> <p>Una selección de fútbol campeona del mundo y de Europa. Una selección de baloncesto campeona de Europa. Un tenista ganador de 8 Roland Garros, 2 Wimbledon y una Medalla de Oro olímpica. Un ciclista vencedor de Tour de Francia y Giro de Italia.</p> <p>Un piloto 2 veces campeón mundial en Fórmula 1. Motociclistas que han ganado el título en las tres categorías. Ese es solo parte del escaparate deportivo de España, no pierdas la oportunidad de vivirlo en primera persona.</p> <p>Rafael Nadal, Pau Gasol, Fernando Alonso, Iker Casillas, Alberto Contador, Xavi Hernández o Jorge Lorenzo son solo algunas de las estrellas del deporte español reconocidas a nivel internacional por sus éxitos.</p>  </div> <p>Exerc. 2, p. 60</p>
Exercícios	<div data-bbox="440 866 1283 1487"> <p>5 Observa las imágenes de películas españolas.</p> <p>a. Elige una de estas películas e imagínate quiénes son los protagonistas y cuál es el argumento.</p> <p>b. Lee las sinopsis y descubre la que corresponde a la película que has elegido. Luego, compara lo que has escrito con lo que has leído.</p> <div> <div> <p><b>A</b></p> <p>¿Hay algo peor que tu ex novio se case con otra y te invite a su boda? Sí, que eso te pase tres veces en un mismo mes, que no sepas decir que no y que el único al que consigas convencer para que te acompañe sea tu nuevo becario.</p> </div> <div> <p><b>B</b></p> <p>Quedan pocos días para el fin de la humanidad a causa de un meteorito que impactará sobre la tierra. En este contexto, los protagonistas de cinco historias intentarán dar sentido a sus vidas antes de su desaparición definitiva: entre los personajes, un grupo de románticos a la caza desesperada del amor.</p> </div> <div> <p><b>C</b></p> <p>15 años y un día narra la relación entre un adolescente conflictivo y su abuelo Max. Cuando Jon es expulsado del colegio, su madre decide enviarlo lejos para que Max lo meta en cintura. No le será fácil. A Jon le gusta estar al borde del peligro, y el ex militar es un hombre de costumbres. Los dos se enfrentarán a sus limitaciones y a sus miedos.</p> </div> <div> <p><b>D</b></p> <p>¿Quién iba a imaginar que España llegaría a la final? es el razonamiento que usa Efraín para aplacar los encendidos ánimos de sus hermanos por haber elegido casarse el día en el que, por fin, la Selección Española de fútbol puede alcanzar la gloria y dejar atrás décadas de falsas esperanzas y frustraciones. Esta es una película acerca de una boda que transcurre durante la final del Mundial de Fútbol de Sudáfrica.</p> </div> </div>  </div> <p>Exerc. 5, p. 49</p>
Imagens	<div data-bbox="502 1592 1222 1742">  </div> <p>Exerc. 3a, p. 61</p>

Vídeos	<p> Observa el tráiler de la película "Tres metros sobre el cielo" y completa el cuadro.</p> <table border="1" data-bbox="507 286 1284 470"> <tr> <td>Protagonista(s) / Personajes</td><td></td></tr> <tr> <td>Espacio / lugares</td><td></td></tr> <tr> <td>Argumento</td><td></td></tr> <tr> <td>Género</td><td></td></tr> </table> <p>Exerc. 1, p. 57</p>	Protagonista(s) / Personajes		Espacio / lugares		Argumento		Género									
Protagonista(s) / Personajes																	
Espacio / lugares																	
Argumento																	
Género																	
Áudios	<p> Escucha la entrevista y elige la opción correcta.</p> <p>9</p> <table border="0" data-bbox="566 667 1236 907"> <tr> <td>a. El cine está sufriendo...</td> <td>c. Durante "La fiesta del cine" la venta de entradas...</td> </tr> <tr> <td>1. <input type="checkbox"/> una revolución.</td> <td>1. <input type="checkbox"/> disminuyó.</td> </tr> <tr> <td>2. <input type="checkbox"/> una crisis.</td> <td>2. <input type="checkbox"/> se mantuvo.</td> </tr> <tr> <td>3. <input type="checkbox"/> un buen momento.</td> <td>3. <input type="checkbox"/> aumentó tremendamente.</td> </tr> <tr> <td>b. A cada día que pasa...</td> <td>d. En la actualidad, el interés por el cine español...</td> </tr> <tr> <td>1. <input type="checkbox"/> se cierran más salas.</td> <td>1. <input type="checkbox"/> va en aumento.</td> </tr> <tr> <td>2. <input type="checkbox"/> se abren más salas.</td> <td>2. <input type="checkbox"/> está desapareciendo.</td> </tr> <tr> <td>3. <input type="checkbox"/> se mejoran las salas.</td> <td>3. <input type="checkbox"/> se encuentra estancado.</td> </tr> </table> <p>e. Las ventas en taquilla de cine español...</p> <p>1. <input type="checkbox"/> son más altas que nunca.</p> <p>2. <input type="checkbox"/> son más bajas que nunca por la crisis.</p> <p>3. <input type="checkbox"/> se mantienen en estos tres últimos años.</p> <p>f. España es...</p> <p>1. <input type="checkbox"/> el tercer productor a nivel mundial.</p> <p>2. <input type="checkbox"/> el noveno productor a nivel europeo.</p> <p>3. <input type="checkbox"/> el tercer productor a nivel europeo.</p> <p>g. El cine francés...</p> <p>1. <input type="checkbox"/> es el líder a nivel europeo.</p> <p>2. <input type="checkbox"/> sigue al español muy de cerca.</p> <p>3. <input type="checkbox"/> es el tercero, tras España y Alemania.</p> <p>h. Sobre todo los franceses luchan por...</p> <p>1. <input type="checkbox"/> una mayor apertura con el cine estadounidense.</p> <p>2. <input type="checkbox"/> un proteccionismo ante el cine estadounidense.</p> <p>3. <input type="checkbox"/> un hermanamiento con el cine estadounidense.</p> <p>Exerc. 1, pp. 56-56</p>	a. El cine está sufriendo...	c. Durante "La fiesta del cine" la venta de entradas...	1. <input type="checkbox"/> una revolución.	1. <input type="checkbox"/> disminuyó.	2. <input type="checkbox"/> una crisis.	2. <input type="checkbox"/> se mantuvo.	3. <input type="checkbox"/> un buen momento.	3. <input type="checkbox"/> aumentó tremendamente.	b. A cada día que pasa...	d. En la actualidad, el interés por el cine español...	1. <input type="checkbox"/> se cierran más salas.	1. <input type="checkbox"/> va en aumento.	2. <input type="checkbox"/> se abren más salas.	2. <input type="checkbox"/> está desapareciendo.	3. <input type="checkbox"/> se mejoran las salas.	3. <input type="checkbox"/> se encuentra estancado.
a. El cine está sufriendo...	c. Durante "La fiesta del cine" la venta de entradas...																
1. <input type="checkbox"/> una revolución.	1. <input type="checkbox"/> disminuyó.																
2. <input type="checkbox"/> una crisis.	2. <input type="checkbox"/> se mantuvo.																
3. <input type="checkbox"/> un buen momento.	3. <input type="checkbox"/> aumentó tremendamente.																
b. A cada día que pasa...	d. En la actualidad, el interés por el cine español...																
1. <input type="checkbox"/> se cierran más salas.	1. <input type="checkbox"/> va en aumento.																
2. <input type="checkbox"/> se abren más salas.	2. <input type="checkbox"/> está desapareciendo.																
3. <input type="checkbox"/> se mejoran las salas.	3. <input type="checkbox"/> se encuentra estancado.																

No que concerne ao conteúdo desportivo constata-se que é apresentado em dois exercícios, já aqui expostos, por meio de material auditivo (uma entrevista) que requiere, obviamente, a prática da compreensão oral e também através de um texto que, antes de iniciar a leitura, fomenta a expressão oral, um momento em que os alunos têm a oportunidade de demonstrar os seus conhecimentos sobre o desporto em Espanha.

Relativamente à temática do cinema espanhol, o tema mais abordado nesta unidade temática, as atividades do manual requerem a descoberta e a prática dos conteúdos através de diferentes materiais que promovem o desenvolvimento de várias competências. Esses conteúdos centram-se na indicação de algumas características do cinema espanhol, na divulgação de filmes com total assinatura espanhola e na apresentação de alguns dos nomes com mais relevância no âmbito artístico em questão. No que respeita à divulgação dos filmes, esta é feita com base em pequenos textos, em imagens e, ainda, através da visualização de três *trailers* de longas-metragens. Desta forma, este conteúdo cultural é trabalhado recorrendo à compreensão oral, à compreensão e expressão escritas e, ainda, à expressão oral. Em relação à apresentação de personagens relevantes no mundo do cinema espanhol, é realizada através de fotografias e de pequenas frases que as descrevem. Neste sentido, a descoberta e a prática deste conteúdo é executada pela aplicação de material escrito e também por meio da prática da expressão oral. Quanto às informações sobre as características do cinema espanhol, estas são fornecidas através de uma entrevista, da visualização de um *trailer* e da apresentação de uma pequena nota. A visualização do *trailer* tem como objetivo desenvolver uma particularidade do cinema espanhol que se relaciona com o facto de todos os filmes serem dobrados. A pequena nota, apresentada no final da unidade, aborda os prémios Goya. Deste modo, estas atividades permitem a prática da compreensão oral e da compreensão e expressão escritas.

No que respeita à temática dos hábitos dos jovens, esta encontra-se patente em dois textos que abordam os hábitos sedentários dos jovens espanhóis. Neste sentido, a descoberta e a prática deste conteúdo cultural são concretizadas por meio da compreensão e expressão escrita e, ainda, da expressão oral.

Observa-se, desta forma, a diversidade dos temas culturais desta unidade, assim como a quantidade dos mesmos, pois nas dezasseis páginas que compõem esta sequência didática a componente cultural está presente em dez. Contudo, a apresentação dos conteúdos culturais varia ao longo da unidade. Esta constatação, remete para os seguintes factos:

- a componente cultural é exposta e desenvolvida de forma explícita;
- os conteúdos culturais surgem integrados na sequência didática e relacionados com os conteúdos funcionais e gramaticais, mas também são apresentados de forma isolada nas últimas duas páginas desta unidade temática. Importa mencionar que os conteúdos culturais abordados nestas duas últimas páginas se relacionam com os temas de toda a unidade temática, uma vez que são expostos textos relacionados com as temáticas desportiva e com os hábitos de vida dos adolescentes espanhóis, são apresentadas personalidades do cinema espanhol e é feita referência à questão da dobragem e dos Prémios Goya.

Este último aspeto descrito reporta para outro tópico do presente estudo que se prende com a verificação da presença de elementos que permitem fomentar a competência intercultural, pois é

na penúltima página desta unidade, onde os conteúdos culturais são expostos de forma isolada, que surge o único exercício que permite a prática da competência intercultural. Nesta atividade (figura 30), apresentada de seguida, é solicitado que os alunos leiam um pequeno texto sobre os hábitos dos jovens espanhóis e façam uma comparação com os seus.



Figura 30- Endirecto.com2 - exerc.1, p. 60

Este exercício proporciona, efetivamente, o desenvolvimento da competência intercultural na medida em que é exigido aos alunos uma reflexão sobre a realidade em que se inserem e sobre a realidade da comunidade alvo o que permite, deste modo, encontrar semelhanças e diferenças entre ambas as culturas.

À luz de toda a descrição traçada da componente cultural, e tal como é evidente na apresentação dos conteúdos culturais presentes no índice desta unidade, verifica-se que a componente cultural remete, exclusivamente, para a cultura espanhola. Pois, assim como foi mencionado, nesta sequência didática é desenvolvido o tema do cinema espanhol, é abordado conteúdo referente ao desporto espanhol e são descritos alguns hábitos dos jovens espanhóis. Estes conteúdos são explanados e trabalhados por meio de atividades elaboradas com finalidade didática pelos autores do manual sendo que, em muitas delas, é utilizado material autêntico espanhol, nomeadamente filmes e entrevistas reais. Por conseguinte, nesta unidade temática, a cultura de ócio vivenciada nos países da América Latina não foi incrementada. Porém, revela-se curioso o facto de os autores deste manual terem integrado, na componente gramatical, temas culturais concernentes à cultura francesa (mais concretamente sobre os irmãos Louis e Auguste Lumière, frequentemente referidos como os pais do cinema) e à cultura dos Estados Unidos da América (apresentando algumas curiosidades sobre Walt Disney, um símbolo da indústria da animação). Não obstante, estes conteúdos e curiosidades resultam do tema cinematográfico, abordado ao longo da unidade, e, por isso, considera-se que, embora não estejam diretamente relacionados com a cultura hispânica, a apresentação destas temáticas é pertinente e contribui de forma profícua para a

formação cultural dos alunos. Também é possível concluir, desta forma, que não há presença de estereótipos, pois até a temática do desporto está retratada em várias áreas.

#### Unidade (4) *Relaciones personales*

Nesta sequência didática, ao observar o índice, afere-se que o tema principal são as relações pessoais dos jovens. Neste sentido, ao longo da unidade os conteúdos culturais estão intrinsecamente relacionados com a competência sociocultural. Com efeito, como a própria designação desta unidade temática manifesta, a componente cultural pertence à «Cultura com minúsculas», pois, segundo as autoras Miquel e Sans (2004) as relações pessoais enquadram-se nas formas de vida e *standard* cultural que, por sua vez, formam parte da «Cultura com minúsculas».


Embora o conteúdo cultural esteja, inequivocamente, apresentado no índice referente a esta unidade didática, a configuração que os autores do manual decidiram arquitetar para a componente cultural não é uma estrutura evidente. Contudo, ao verificar o resumo dos conteúdos a ministrar, encontra-se presente a componente sociocultural que remete, diretamente, para as últimas duas páginas desta sequência didática onde se encontra um teste sobre a amizade. Assim como foi recorrido no capítulo 1 do presente trabalho, a competência sociocultural compreende o saber fazer, o saber ser e, ainda, como saber interpretar o comportamento dos outros. Ao consultar o *Test de la amistad* confirma-se que esta atividade permite estimular a capacidade que o indivíduo goza de refletir sobre a sua própria conduta e dos demais. Consequentemente, recorrendo a este teste de dez perguntas aptadas da realidade espanhola, os alunos poderão refletir sobre um tema que possui uma profunda dimensão nas suas vidas adolescentes. Deste modo, ao discorrer sobre os tipos de relações que se estabelecem nesta faixa etária encontram-se refletidos, nesta unidade temática, os mais interessantes para a população a que se destina este manual. Todavia, tal como já foi mencionado, a componente cultural ou mais propriamente a competência sociocultural, apesar de estar presente ao longo da unidade, para ser devidamente compreendida e trabalhada necessita que o professor deslinde como se constroem e desenvolvem as relações dos jovens espanhóis.

A componente sociocultural encontra-se refletida em (tabela 15):



Textos

## La Vida Eterna



A veces se sorprende mirando al cielo y hablando sola. Afloja un poco, por favor, mamá, no aprietes tanto. Entonces se asusta, e inmediatamente después siente un misterioso consuelo.

— Pues todos mis amigos llevan piercings, todos mis amigos llevan tatuajes y se dilatan las orejas, y les dejan volver a casa a la una de la mañana, o cuando les da la gana, pero yo no, claro, yo no puedo hacer nada...

Lo que le pasa cuando discute con su hija es más extraño aún, porque la mira y no la reconoce, pero la escucha y se reconoce a sí misma al otro lado del tiempo, el mismo tono, el mismo discurso, los mismos argumentos para perseguir objetivos distintos, o casi, porque ella también machacaba la hora de llegar a casa como un herrero su yunque, sin pausa, sin descanso. Sin piedad, concluye ahora.

— Y eso dicen ellos, hay que fastidiarse con tu madre la progresista.

— Porque no respetas mi cultura, me impones tus ideas y yo no las quiero, mamá, a mí no me gustan, yo no pienso como tú y tengo derecho a tener vida social, a tener amigos y a ser como ellos, y no un bicho raro, porque si hiciera siempre lo que tú me dices, sería un bicho raro, nadie querría ser amigo mío, ¿eso es lo que quieres?

No sabe cómo explicarle lo que significó para ella verla por primera vez, mirar aquel bulto sonrosado, caliente, sentir su fragilidad y el compromiso de cuidarla, de alimentarla, de enseñarla a hablar, a andar, a defenderse sola. No sabe cómo explicarle que entonces también tenía miedo de todo, de no ser capaz de amamantarla, de que le subiera la fiebre, de que enfermara, de que tuviera problemas para crecer, para aprender, para llegar a ser lo que es ahora, una adolescente guapa, sensible, curiosa, autónoma y, aunque a veces se empeñe en demostrar todo lo contrario, o quizá precisamente por eso, inteligentísima. Una persona con muchos motivos para ser feliz y un desprecio radical por su propia felicidad.

— Y lo único que quiero, lo único que me apetece, de verdad, es cumplir 18 años e irme de esta casa, y así estaremos las dos bien: tú, porque te quitarás un problema de encima, y yo, porque podré vivir como me dé la gana, con tatuajes en todo el cuerpo y un agujero en cada oreja, así que ya sabes, nos quedan dos años, bueno, y un par de meses...

Al escuchar esa amenaza que le resulta tan propia, tan suya como su nombre y sus apetitos — *el día que cumplas 18 años me voy de esta casa y todos contentos* —, es

cuando mira hacia arriba y se pregunta si, después de todo, no existirá de verdad la vida eterna; si su madre, tan cansada, tan harta, tan desesperada de aguantarla durante tantos años, no estará mirándolo todo desde una nube.

— ¿Y tú, qué? ¿Qué te crees, que tus hermanos no me han contado cómo eras a mi edad? ¿Que no sé que estabas todo el tiempo discutiendo con la abuela, y cambiándote de ropa en el ascensor, y llegando tarde, y dando disgustos? Ya lo dice el tío Manuel, ninguno dio tantos disgustos como tu madre, ninguno...

Entonces se siente muy unida a su madre y lamenta, más que nunca, haberla perdido tan pronto, mucho antes de que naciera esta nieta suya que se parece tanto a la hija rebelde que ahora, cuando ya no hay remedio, se arrepiente de cada grito, de cada desafío, de cada portazo. Y a veces, mientras comprende que ella misma daría cualquier cosa por ahorrarle a su hija, dentro de algunas décadas, el infructuoso tormento que la alcanzará, sin duda, cuando llegue su hora, experimenta una extraña sensación de compañía.


— Bueno, ¿me dejas o no?

— No.

— Te odio, ¿lo sabes?



— Lo sé.

Porque existe la vida eterna, pero es esta.



Almudena Grandes (adaptado)

Exerc. 1, pp. 66-67

Exercícios	<div data-bbox="620 197 1318 555"> <p> Elige la palabra que mejor corresponda a cada una de las siguientes situaciones.</p> <p>amor   apoyo   envidia   pandilla   amistad   consejo   celos</p> <p>a. El sábado hemos quedado con un grupo de amigos para ir al parque de atracciones.</p> <p>b. No veas cómo está Lorenzo, está convencido de que a su novia le gusta otro.</p> <p>c. Santi está rabioso porque yo he sacado mejores notas que él.</p> <p>d. Yo que tû, hablaría con tu hermano seriamente y haría las paces.</p> <p>e. ¡Oh! ¡Qué bonito! ¿Has visto como se atraen Bruno y Nuria?</p> </div> <p>Exerc. 1, p. 74</p>
Áudios	<div data-bbox="606 622 1334 1249"> <p> Escucha este diálogo.</p> <p>a. Complétalo.</p> <p>Gaby – Así que sigues con ese chico, Lola.</p> <p>Lola – Pues, sí. Y nos está yendo bastante bien.</p> <p>1 _____, ya llevamos tres meses juntos.</p> <p>Gaby – 2 _____. Me acuerdo de que ligaste en Semana Santa y ya estamos en julio. ¡3 _____!</p> <p>Lola – La verdad es que sí. Y nos llevamos 4 _____. Además, parece que la relación va 5 _____.</p> <p>Gaby – Y yo que pensé que no ibais a durar, que era una aventura de primavera...</p> <p>Lola – 6 _____. Por fin, me he echado un novio de verdad. De hecho, sigo convencida de que es el hombre de mi vida.</p> <p>Gaby – ¡7 _____, Lola! A ver si llevo a conocer a 8 _____ así un día de estos.</p> <p>Lola – Pues ya es hora. Dejaste de salir con Javi hace un año y desde entonces no te has enrollado con 9 _____. Ni siquiera para levantarte la moral.</p> <p>Gaby – Mira, Lola, ya sabes que esas cosas no me van. Ni los sitios de ligar 10 _____. Prefiero encontrarme con un tío de una forma sana y natural. 11 _____ amigos, en un cursillo, en el instituto...</p> <p>Lola – 12 _____, ¿y el brasileño que te presenté el otro día? ¿Qué tal 13 _____?</p> <p>Gaby – Ah, muy bien, pero no creo que sea mi tipo. De todas formas me pidió el teléfono y vamos a 14 _____ un día de estos...</p> </div> <p>Exerc. 6a, p. 65</p>

Perante o apresentado, verifica-se que os conteúdos socioculturais estão integrados na unidade temática e são trabalhados por meio de várias atividades. Abordam-se, deste modo, um texto de autoria espanhola, um poema de um escritor brasileiro, uma música de autoria argentina e de duas sequências textuais redigidas pelos autores do livro com uma finalidade estritamente didática. Além da prática da compreensão escrita, a componente sociocultural também surge na prática da expressão escrita e oral, através dos exercícios que acompanham estas composições. Por outro lado, a competência sociocultural é trabalhada por meio de material auditivo, nomeadamente através de uma canção de um cantautor argentino (já mencionada) e de um diálogo, criado para efeitos didáticos, entre duas personagens. Deste modo, constata-se que a prática dos conteúdos culturais é realizada através compreensão oral e, posteriormente, da expressão escrita e oral. Para além disto, os conteúdos socioculturais também estão patentes em exercícios onde a componente gramatical domina.



De facto, estes materiais retratam a realidade dos adolescentes espanhóis, pois, inclusivamente, alguns deles têm assinatura hispânica. Deste modo, são apresentadas, aos estudantes portugueses, como se constroem e desenvolvem as relações de amizade, amorosas, familiares e está, ainda, patente a forma como os jovens sentem e encaram cada uma dessas ligações. Por conseguinte, ao analisar a unidade, descobre-se uma diversidade de conteúdos socioculturais espanhóis que o professor pode explorar em sala de aula para que esses conhecimentos sejam devidamente assimilados. Também se verifica que, neste campo, a realidade espanhola é semelhante à portuguesa, neste sentido, ao invés de tentar encontrar as diferenças, é possível orientar os alunos na procura de semelhanças entre a sua cultura e a cultura alvo como, por exemplo, através do seguinte exercício (figura 31):

Hola, Javi:

¿1. \_\_\_\_\_ (saber, tú) algo de Joaquín? Habitualmente lo 2. \_\_\_\_\_  
 (encontrar, yo) en el gimnasio, pero no lo 3. \_\_\_\_\_ (ver, yo) desde hace  
 algunos días.

Sonia me dijo que él no 4. \_\_\_\_\_ (querer) hablar conmigo por lo de Paloma.  
 Como eres un gran amigo suyo, te pido que le 5. \_\_\_\_\_ (explicar, tú) que  
 Paloma y yo 6. \_\_\_\_\_ (ser) solamente amigos. La 7. \_\_\_\_\_ (conocer, yo)  
 desde hace muchos años.

Además, es importante también que le 8. \_\_\_\_\_ (decir, tú) que Paloma  
 9. \_\_\_\_\_ (estar) enamorada de otro chico y por eso no creo que  
 10. \_\_\_\_\_ (querer) salir con él. Dile que 11. \_\_\_\_\_ (salir, él), que  
 12. \_\_\_\_\_ (conocer, él) a otras chicas, que 13. \_\_\_\_\_ (divertirse, él) y que  
 14. \_\_\_\_\_ (venir, él) a hablar conmigo. No quiero que nuestra amistad  
 15. \_\_\_\_\_ (terminar) así.

Un abrazo.  
 Sergio

Figura 31- Endirecto.com2 - exerc. 7, p. 71

Nesta atividade, em que se pretende a prática de um conteúdo gramatical, é possível reunir algumas informações culturais e socioculturais sobre os jovens:

- frequentam estabelecimentos onde se pratica exercício físico;
- estabelecem contacto interpessoal por meio das novas tecnologias;
- sentem dificuldades nas relações de amizade e amorosas.

Com a recolha destes dados, num exercício que tem como finalidade a prática gramatical, é exequível direcionar a atenção dos discentes para as informações culturais e socioculturais presentes no texto e ajudá-los, desta forma, a descortinar esses conteúdos, percebendo que as relações dos jovens espanhóis são análogas às dos portugueses. Como resultado, esta unidade temática apresenta, maioritariamente de forma indireta, a oportunidade de colocar em prática e desenvolver a competência intercultural dos discentes. Porém, existe uma atividade, apresentada de seguida (figura 32), que reúne, de forma concreta, todas as ferramentas necessárias para fomentar essa competência.

**Escucha la canción.**  
a. Complétala con las formas verbales que faltan.  
b. Escucha la canción y comprueba tu respuesta.

**Solo le pido a Dios**  
Que el dolor no me 1. \_\_\_\_\_ (ser) indiferente  
Que la resaca muerte no me 2. \_\_\_\_\_ (encontrar)  
Vacía y sola sin haber hecho lo suficiente.


**Solo le pido a Dios**  
Que lo injusto no me 3. \_\_\_\_\_ (ser) indiferente  
Que no me 4. \_\_\_\_\_ (abofetear) la otra mejilla  
Después de que una garra me 5. \_\_\_\_\_ (arañar) a esta suerte.

**Solo le pido a Dios**  
Que la guerra no me 6. \_\_\_\_\_ (ser) indiferente  
Es un monstruo grande y pisa fuerte  
Toda la pobre inocencia de la gente.

**Solo le pido a Dios**  
Que el engaño no me 7. \_\_\_\_\_ (ser) indiferente  
Si un traidor puede más que unos cuantos  
Que esos cuantos no lo 8. \_\_\_\_\_ (olvidar) fácilmente.

**Solo le pido a Dios**  
Que el futuro no me 9. \_\_\_\_\_ (ser) indiferente  
Desahuciado está el que tiene que marchar  
A vivir a una cultura diferente.

**Solo le pido a Dios**  
León Gieco



**Ej. 1**  
1. sea  
2. encuentre  
3. sea  
4. abofeteen  
5. arañe  
6. sea  
7. sea  
8. olviden  
9. sea

c. Di lo que le molesta o le preocupa al cantautor.  
d. Y a ti, ¿qué es lo que te molesta y/o preocupa? Manifiesta tus inquietudes y también tus ilusiones respecto al mundo en el que te ha tocado vivir. Cuéntaselo a tus compañeros.

Figura 32- Endirecto.com2 - exerc. 1, p. 73

Primeiramente, é necessário ouvir uma canção da autoria de um músico argentino, de seguida, é pedido aos alunos que indiquem as preocupações expressas pelo cantautor da música para que, posteriormente, manifestem eles mesmos as inquietudes e ilusões que têm sobre o mundo em que vivem. Depois de realizadas as duas alíneas deste exercício é possível comparar e refletir se os pensamentos de um indivíduo argentino são ou não semelhantes aos de um português praticando-se, deste modo, a competência intercultural.

Considerando a descrição dos conteúdos socioculturais presentes nesta unidade temática conclui-se que, independentemente de esta componente requerer bastante atenção para a descoberta destes conteúdos, encontram-se presentes ao longo de toda a sequência didática, mais precisamente em onze das dezasseis páginas que a compõem. Contudo, verifica-se que predominam os conteúdos socioculturais relacionados com Espanha, existindo apenas um texto com raízes na América Latina. Apesar deste facto, os conteúdos socioculturais apresentam uma visão alargada e abrangente das relações pessoais, não se verificando, deste modo, a presença de estereótipos relacionados com a cultura espanhola, pois são apresentadas ideias que, no geral, esboçam os comportamentos dos jovens nas suas relações pessoais.

### Unidade (7) A la mesa

Ao consultar o índice do manual, depreende-se que nesta unidade temática os conteúdos culturais irão guiar os alunos a dois tipos de conhecimentos, apesar de um estar embutido no outro. Neste sentido, numa primeira parte apresentam-se os pratos típicos hispânicos que, naturalmente, se

inserir na dieta mediterrânea que é, por conseguinte, o segundo conteúdo cultural presente nesta unidade. Verifica-se, desde logo, que o tipo de conteúdo desenvolvido ao longo desta unidade temática insere-se na designada «Cultura com minúscula», pois, a gastronomia enquadra-se nas formas de vida e no *standard* cultural.

Abrindo a página que faculta a entrada para o mundo gastronómico presente neste manual e ao folhear as restantes páginas desta unidade, constata-se que a quantidade de informação cultural presente não fica aquém das expectativas. Tal afirmação é possível de realizar porque se encontra em todas as páginas conteúdo cultural e, em muitas delas, esta componente é desenvolvida em todas as atividades, tal como são exemplo as duas páginas seguintes (figura 33):

The image shows two pages from a textbook, numbered 110 and 111. Page 110 is titled 'unidad 7 A LA MESA' and includes a section 'apúntate' with exercises. Exercise 1 asks students to observe and describe plates. Exercise 2 asks if they have tried any of the dishes. Exercise 3 asks if they would like to try them. Exercise 4 asks if they would like to try them. Page 111 is titled 'CONTENIDOS' and lists various topics related to food and culture, including 'Alimentos', 'Platos', 'Ingredientes', 'Hábitos alimentarios', 'Procedimientos', 'Platos típicos', 'Dietas', 'Nutrición', 'Salud', 'Medio ambiente', 'Economía', 'Sociedad', 'Cultura', 'Historia', 'Geografía', 'Ciencia', 'Tecnología', 'Arte', 'Literatura', 'Música', 'Deporte', 'Ocio', 'Turismo', 'Comercio', 'Industria', 'Servicios', 'Transporte', 'Comunicaciones', 'Energía', 'Recursos naturales', 'Gestión de residuos', 'Seguridad alimentaria', 'Calidad alimentaria', 'Etiquetado alimentario', 'Normativa alimentaria', 'Investigación alimentaria', 'Innovación alimentaria', 'Marketing alimentario', 'Distribución alimentaria', 'Consumo alimentario', 'Educación alimentaria', 'Conciencia alimentaria', 'Responsabilidad alimentaria', 'Sostenibilidad alimentaria', 'Seguridad alimentaria', 'Calidad alimentaria', 'Etiquetado alimentario', 'Normativa alimentaria', 'Investigación alimentaria', 'Innovación alimentaria', 'Marketing alimentario', 'Distribución alimentaria', 'Consumo alimentario', 'Educación alimentaria', 'Conciencia alimentaria', 'Responsabilidad alimentaria', 'Sostenibilidad alimentaria'.

Figura 33- Figura 33- Endirecto.com2 - exercs. 1/2/3, pp. 110-111

De facto, a diversidade do conteúdo cultural revela-se bastante satisfatória, pois são apresentados vários pratos típicos hispânicos e estão indicados alguns dos alimentos e ingredientes que são necessários para cozinhar essas refeições, assim como os utensílios necessários para essa confeção e para, posteriormente, desfrutar dessas comidas. Além disso, também é concedida, aos alunos, a oportunidade de conhecerem expressões e provérbios típicos onde o tema da gastronomia é soberano. À vista disso, torna-se visível que os conteúdos culturais estão integrados e relacionados com os conteúdos linguísticos, pois nesta unidade temática os conteúdos culturais servem de pretexto para ensinar os conteúdos lexicais, funcionais e gramaticais que são especificados no índice, tal como demonstra o seguinte exemplo (figura 34):

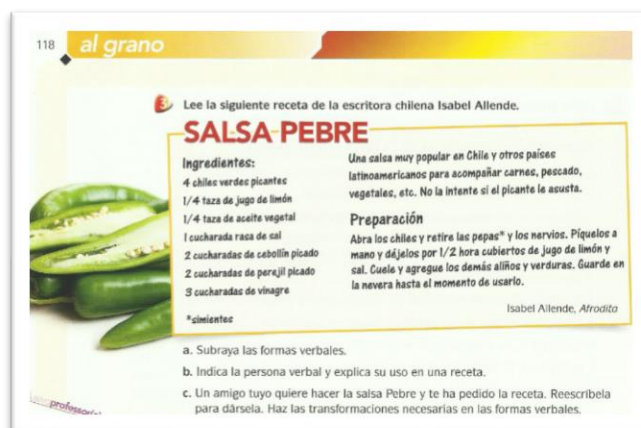


Figura 34- Endirecto.com2 - exerc. 3, p. 118

Tendo por base as informações disponibilizadas até ao momento é concebível formalizar duas ideias:

- O conteúdo cultural apresentado tem procedência tanto em Espanha como na América Latina.
- A componente cultural é trabalhada através de diversos exercícios que centram em si diferentes objetivos e práticas.

Confirma-se a primeira afirmação porque nesta unidade temática, assim como é indicado no índice, a informação gastronómica disponibilizada é relativa a Espanha e aos países da América que têm o espanhol como língua oficial. Não obstante, ao analisar a componente cultural, conclui-se que, apesar de existir, de facto, informação que permite aos alunos conhecer um pouco da realidade gastronómica da América Latina, pois existem dois exercícios distintos onde estão patentes conhecimentos concernentes a esta realidade (exercício 2 da página 111 [figura 33] e exercício 3 da página 118 [figura 34]), existe uma maior referência à vida gastronómica de Espanha que, inclusivamente, se encontra ao longo de toda a unidade temática. Todavia, também é importante referir que dois dos textos presentes no manual são de uma autora chilena.

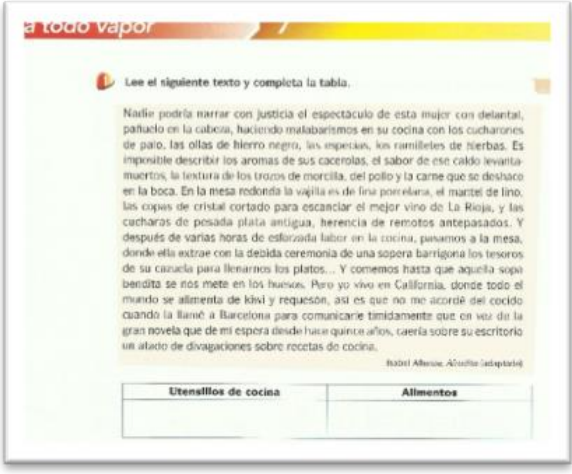
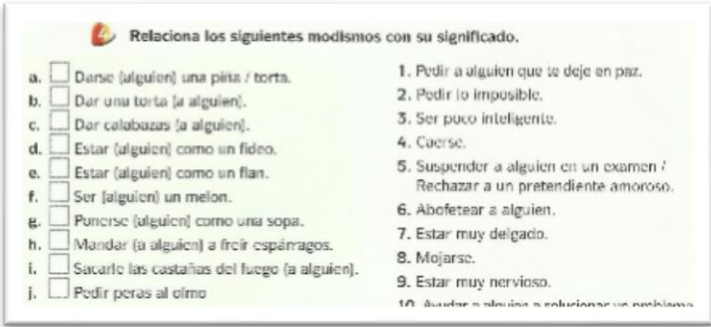
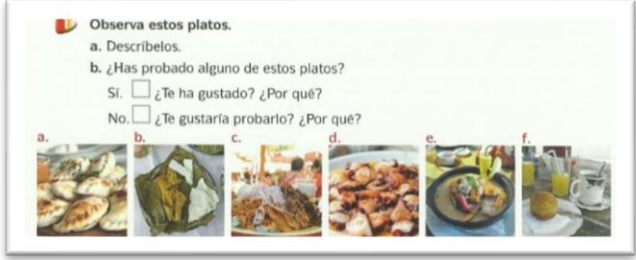
Relativamente à segunda noção, pode-se assegurar que, nesta sequência didática, a componente cultural, além de bastante presente, encontra-se explícita. Neste sentido, os conteúdos culturais são apresentados de variadas formas. No primeiro contacto com a unidade é solicitado aos alunos que descrevam seis imagens que representam pratos típicos e que, de seguida, expressem as sensações que essas comidas eventualmente já provocaram ou poderiam provocar a cada um dos estudantes. Deste modo, é exigido aos discentes que coloquem em prática conhecimentos e experiências prévios. Posteriormente, a descoberta efetiva destes seis pratos típicos é realizada por meio de um exercício de correspondência entre as imagens e pequenos textos que as descrevem e indicam os alimentos que as compõem. Numas páginas mais à frente, é apresentado um exercício semelhante onde, uma vez mais, os alunos têm de fazer correspondência entre produtos gastronómicos e as suas respetivas definições. Na segunda página desta unidade

encontram-se doze etiquetas com nomes de pratos e bebidas típicas do mundo hispano falante e os alunos são desafiados a relacionar essas comidas e bebidas com o país de origem. Tendo em consideração que não é fornecida mais nenhuma indicação, este exercício requer ou a intervenção do professor ou uma pesquisa autônoma por parte dos alunos para que seja possível realizá-lo. Ainda na mesma página o conteúdo cultural é trabalho através de material dedicado ao léxico, onde os discentes têm de fazer, novamente, correspondência entre várias palavras e conceitos apresentados. Nas páginas que se seguem até ao final da unidade, a prática da componente cultural continua através de exercícios lexicais, nos quais os alunos têm de preencher espaços com alguns nomes de utensílios de cozinha; combinar os ingredientes de duas receitas típicas espanholas e completar provérbios e expressões, relacionando-as. Deste modo, verifica-se uma tendência para a prática e descoberta do conteúdo cultural por meio de exercícios lexicais. Contudo, no decorrer desta unidade temática são apresentados três textos onde os conteúdos culturais surgem integrados nas várias linhas que os compõem, assim como nos exercícios que os precedem, o que significa, ainda, que o conteúdo cultural também é trabalhado a partir da escrita. Nestes textos abordam-se os utensílios de cozinha, alguns alimentos e o último texto é dedicado à dieta mediterrânica, conteúdo cultural apresentado no índice da unidade e onde a cultura gastronómica de Espanha se insere. Para além disto, a componente cultural é desenvolvida recorrendo à prática gramatical como, por exemplo, através do exercício 3 da página 118 (figura 34) e de outro que inclui conteúdos culturais relativos à dieta mediterrânica. Por outro lado, a componente cultural também surge por meio da prática oral, pois, através de uma canção espanhola, são apresentados vários produtos alimentares que constituem algumas receitas da cozinha espanhola.

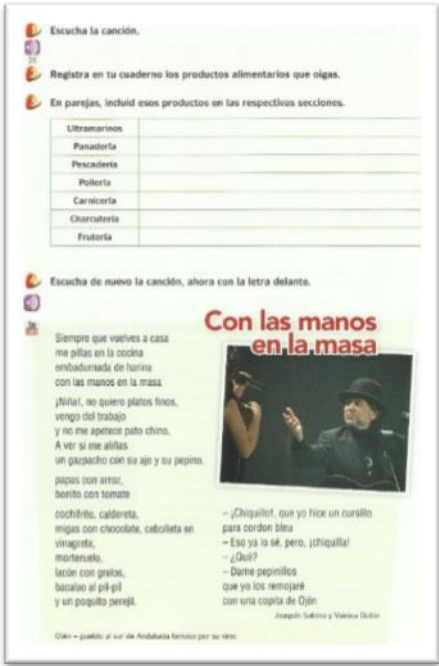

No que concerne à presença de elementos que permitem desenvolver e/ou fomentar a competência intercultural, verifica-se que apenas existe num exercício, no qual é proposto aos alunos que escrevam um texto para uma página *web* onde, entre outros pontos, é solicitado que abordem a gastronomia de outras culturas. Deste modo, os estudantes poderão tomar consciência efetiva das diferenças da sua gastronomia para outras culturas, nomeadamente para as culturas hispânicas, assim como da diversidade que estas envolvem. Este é um exercício que, contrariamente aos outros, permite uma pesquisa e reflexão própria alargando, desta forma, os conhecimentos dos alunos para além daqueles que são apresentados.

A componente cultural encontra-se representada em (tabela 16):

Tabela 15- Suportes para apresentação de conteúdos culturais - Unidade 7 - Endirecto.com2

Textos	 <p>Exerc. 1, p.112</p>
Exercícios	 <p>Exerc. 4, p. 112</p>
Imagens	 <p>Exerc. 1a/b, p. 110</p>



<p>Áudio</p>	 <p>Exerc. 1, p. 120</p>
<p>Vídeo</p>	 <p>P. 112</p>

Considerando que a unidade temática em questão pretende ensinar os alunos em matérias gastronómicas, mais precisamente sobre os pratos típicos da cultura hispano falante, constata-se que nesta sequência didática não se encontra o grande rótulo de cada cultura que são os estereótipos. Esta afirmação consegue justificação no facto de serem expostos variados pratos típicos do mundo hispano falante que não são, única e exclusivamente, aqueles que integram o conjunto dos estereótipos gastronómicos, principalmente, no que diz respeito a Espanha. Com efeito, os autores deste manual dedicam-se em explicar, de forma detalhada, diversos pratos, ingredientes e modos de confeção que integram, efetivamente, o conjunto de tradições gastronómicas, fortalecendo e alargando, desta forma, os conhecimentos gastronómicos dos alunos que, por norma, se baseiam apenas na típica *paella*. A título de exemplo apresenta-se o seguinte exercício (figura 35):

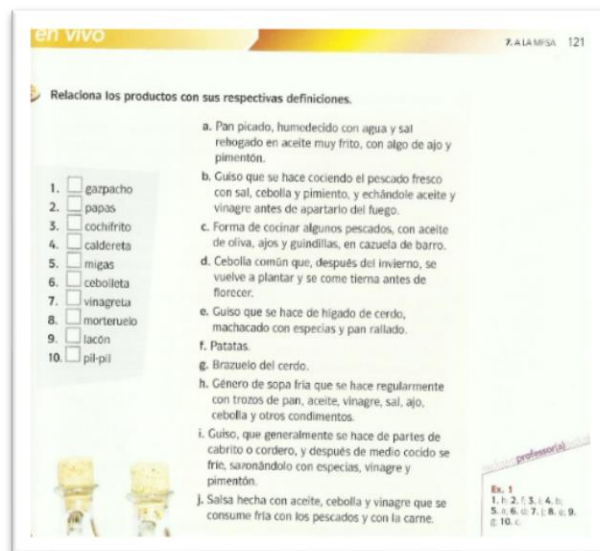


Figura 35- *Endirecto.com2* - exerc. 5, p. 121

### Unidade (10) Vacaciones

A denominação desta unidade temática remete, diretamente, para o conceito de ‘turismo’. Nesta perspetiva, a presente sequência didática, ao abordar um tema integrado no âmbito do ócio, expõem conteúdos pertencentes à designada «Cultura com minúscula». Embora o título desta unidade não particularize os conteúdos da mesma, ao verificar o índice percebe-se, no que concerne à componente cultural, que se pretende explorar alguns destinos de férias. Neste sentido, os conteúdos culturais presentes no índice são os seguintes:

- Destinos hispanos
- Destinos exóticos

Com efeito, ao analisar as páginas desta unidade temática, encontra-se informação relativa a Espanha, mas também são abordados alguns destinos da América Latina. A apresentação da realidade dos países da América Latina inicia esta sequência didática com a seguinte atividade (figura 36):



Lee el siguiente texto.  
a. Complétalo con las palabras del recuadro.

**Parque nacional Canaima**

Tipo de viaje: Naturaleza y paisajes  
Duración: 12 días  
El parque fue declarado Patrimonio Natural de la Humanidad por su enorme valor ecológico.

Se extiende por unos 30 000 kilómetros cuadrados y alberga el famoso Salto del Ángel (o Kerekupai Merú), un impresionante \_\_\_\_\_ de agua que desde su cima cae durante casi un kilómetro, convirtiéndose en la \_\_\_\_\_ más alta del mundo.

Cubierto de sabanas, densas selvas y \_\_\_\_\_, atravesados por grandes ríos, Canaima es, además, tierra de tepuyes, unas curiosas montañas de \_\_\_\_\_ chata, difíciles de encontrar en otros lugares del mundo. Estas mesetas de \_\_\_\_\_, cercadas por escarpados \_\_\_\_\_ de paredes verticales que se elevan hasta 2000 m por encima del \_\_\_\_\_, albergan una peculiar flora y fauna, con numerosas especies endémicas.

En este fascinante entorno realizaremos \_\_\_\_\_ y travesías por ríos, disfrutaremos de la belleza de la \_\_\_\_\_ Canaima y sobrevolaremos el Salto del Ángel.

Continuaremos hacia Los Roques, un paradisíaco \_\_\_\_\_ del Mar Caribe donde podremos disfrutar de unas vacaciones de ensueño, descansar en \_\_\_\_\_, pasear sobre blanca arena y \_\_\_\_\_ en agua de color turquesa.

• valles • zambullir • roca • laguna  
 • torrente • cima • acantilados  
 • archipiélago • cascada  
 • caminatas • hamacas • altiplano




Figura 36- Endirecto.com2 - exerc. 1, p. 160

Ao proceder à leitura do exercício, observa-se que esta composição apresenta e caracteriza um dos parques naturais de grande valor ecológico existente na Venezuela (porém, a localização do parque neste país não é explicada e, por isso, terá de ser depreendida através dos conhecimentos dos alunos ou explicada, logo à partida, pelo professor). Neste sentido, para além de os estudantes terem contacto com esta realidade cultural, por meio de um texto explicativo, é, ao mesmo tempo, exigido através desta composição e de um exercício que a precede, que aprendam e pratiquem conteúdos lexicais relativos a esta sequência didática o que significa, por conseguinte, que este conteúdo cultural está integrado num conteúdo linguístico.

Depois da Venezuela, a República Dominicana é o segundo destino a ser apresentado. Todavia, este país é retratado de forma mais ampla e elaborada. Ao longo de duas páginas, por meio de um texto que as autoras do manual adaptaram da internet, é exposta a realidade deste país. Este texto contém uma descrição cultural em que, logo desde o início, se tenta quebrar o estereótipo de que, neste país da América Central, só existem praias e hotéis. Neste sentido, são indicadas aos alunos algumas das opções turísticas, mencionando locais distintos, que este país oferece. Para além disto, ainda é caracterizada a forma como a população da República Dominicana vive os seus dias. Com efeito, é um texto rico em conteúdos culturais que é, posteriormente, explorado com o auxílio

de várias perguntas de interpretação. Considerando o tema deste texto, é possível constatar que se insere nos conteúdos lexicais e funcionais desta unidade temática.

Com dimensões mais pequenas que as atividades já mencionadas surge, nas páginas finais desta unidade temática, um exercício cuja finalidade é a apresentação e a prática de conteúdos lexicais, contudo, importa mencionar este exercício porque a exploração do vocabulário é realizada por meio de um texto que faz referência a locais e paisagens da Argentina e do Chile, através de uma pequena descrição de uma viagem realizada em caiaque. Neste sentido, a componente cultural é descoberta e trabalhada por meio de material escrito que exige a compreensão e expressão escritas.

Por fim, no que concerne à realidade cultural da América Latina é sugerido aos alunos, na sequência da apresentação de “vacaciones insólitas”, que visualizem um vídeo sobre um Hotel na Bolívia, contudo, este material audiovisual não é explorado em nenhuma atividade do manual escolar.

A cultura espanhola também surge ao longo desta unidade didática. A primeira representação desta realidade é exposta por meio de um exercício que exige a visualização de um *trailer* do filme *Atasco en la nacional*. Esta atividade insere-se na presente unidade didática pelo tema que o filme em questão apresenta e, para além de colocar os alunos em contacto direto com a língua espanhola (com a sua pronúncia e expressões típicas), tem como objetivo que os estudantes identifiquem alguns nomes de locais espanhóis. Neste sentido, os discentes aproximam-se da realidade espanhola por meio de um material audiovisual que pretende a compressão oral e, posteriormente, a expressão escrita. Na página seguinte, surge outra representação da componente cultural espanhola também por meio de uma ferramenta audiovisual. Este vídeo que aborda as pousadas da juventude em Madrid, contrariamente ao que acontece com o primeiro exercício descrito, não apresenta nenhuma atividade de exploração, a qual terá, por isso, de ficar a cargo do docente da disciplina.



Em relação, ainda, à cultura espanhola constata-se a sua presença em mais três exercícios. Os dois primeiros têm como finalidade a prática de um conteúdo gramatical. Deste modo, são apresentados três textos que desenvolvem a realidade espanhola e que os alunos têm de completar com os tempos e modos verbais adequados. O primeiro texto relaciona-se com a exposição de informações relativas ao número de turistas que visitam Espanha. O segundo, através de um texto com características de uma notícia, aborda o número de deslocações que foram realizadas em Espanha num feriado nacional, mais precisamente no feriado de “Todos los Santos”. O terceiro fornece dados sobre as intenções da população espanhola no que concerne às ideias que têm sobre viajar nas férias. Ainda sob a mesma modalidade de exercícios, encontra-se uma atividade cujo objetivo é a prática de vocabulário alusivo a esta unidade temática, mas que apresenta a realidade espanhola ao descrever um *spa* situado em Cádiz, Espanha. Com efeito, os alunos para além de praticarem conteúdos gramaticais e lexicais, ficam a conhecer, por meio de material escrito, informações relativas a Espanha.

Por fim, a realidade espanhola é ilustrada por meio de material auditivo, mais especificamente por meio de uma canção de um grupo espanhol. Este material autêntico verifica-se pertinente porque o tema da canção corresponde ao tema da unidade. Desta forma, para além de os alunos poderem escutar nativos de língua espanhola são, ainda, expostos a vocabulário relacionado com a presente sequência didática. No que concerne à atividade que é elaborada com suporte nesta música, os autores do manual pedem, primeiramente, que, antes de os estudantes ouvirem a canção, preencham a letra segundo a sua imaginação. De seguida, é solicitado que oiçam a canção para, posteriormente, poderem comparar a letra verdadeira com aquela que inventaram. Deste modo, esta atividade, ao sugerir uma comparação entre o que foi escrito pelos alunos e a letra dos autores da canção, poderia proporcionar um momento em que haveria a possibilidade de colocar em prática a competência intercultural.

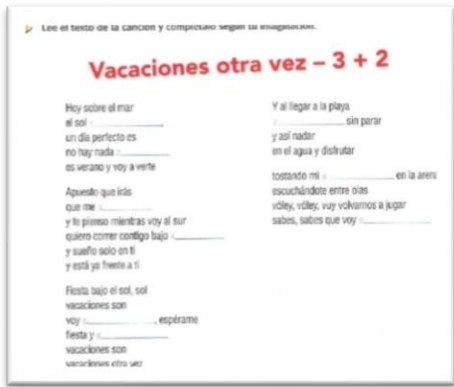

Outro dos conteúdos culturais desta unidade temática, presente no índice, mas que ainda não foi mencionado nesta descrição, relaciona-se com a escrita de uma carta formal e informal. Embora os alunos de 11º ano já tenham adquirido conhecimentos suficientes para proceder à escrita de uma composição deste tipo, é necessário explicar as diferenças que existem entre a língua portuguesa e a língua espanhola. A este propósito, na quarta página desta sequência didática, é apresentada uma carta formal. O conteúdo desta carta encontra-se relacionado com o tema da unidade, pois é exposta uma reclamação a uma agência de viagens. Neste sentido, ao mesmo tempo que é exposto aos alunos a forma como se escreve uma carta formal, também lhes é exigido que completem a mesma com algumas expressões que a língua espanhola possui para redigir este tipo de texto. Todavia, encontram-se conteúdos culturais que, à primeira vista, não estão explícitos. Aborda-se, neste contexto, o facto de a carta em questão fazer referência a dois lugares que se localizam na Grécia. Esta é uma nota importante porque não é a única referência a realidades que não pertencem ao mundo hispânico. Nas duas últimas páginas, desta unidade temática, surgem cinco pequenos textos sobre o tema “Vacaciones insólitas” onde são descritos cinco locais onde é possível passar férias: Suécia, Áustria, Letónia e Brasil. Embora nestes territórios não se vivencie a cultura hispânica, estes textos transmitem informações culturais e, por isso, era necessário mencioná-los.

A descrição dos conteúdos culturais nesta unidade temática permite concluir que a componente cultural é diversificada, pois aborda realidades distintas, e encontra-se presente em onze das dezasseis páginas que constituem esta sequência didática, surgindo nos seguintes meios (tabela 17):

Tabela 16- Suportes para apresentação de conteúdos culturais - Unidade 10 - Endirecto.com2

<p>Textos</p>	<div data-bbox="603 340 1216 1272">  <p><i>Robert y Jennifer acaban de llegar de Punta Cana y se reúnen con otra joven pareja de amigos para compartir una cena; la excusa ideal para contarles su reciente viaje. Tienen muchas fotos de la piscina del hotel, de Jennifer en la playa, de Robert sentado en la barra de un bar, pero tienen que pasar decenas de fotografías hasta que aparezca una de la isla Saona, la primera tomada fuera del hotel. No tienen muchas más fuera del complejo hotelero, prácticamente una ciudad, que ofrece todos los servicios necesarios. Pero este país centroamericano ofrece mucho más que solo hoteles todo incluido. Te invitamos a conocerlo...</i></p> <p>Aunque parezca extraña, esta pequeña historia es muy común entre los visitantes de Punta Cana y otros destinos de la República Dominicana, un país muy bello y con innumerables atractivos y opciones turísticas. Pero la fama y la promoción de este país a través del sistema "todo incluido" hace que muchos visitantes apenas pisen el exterior de su resort durante los días que dura su viaje.</p> <p>Una rutina que incluye un generoso desayuno en el buffet por la mañana. Luego, un rato de piscina; almuerzo en alguno de los restaurantes; playa; y participación en alguna de las muchas actividades programadas. Más tarde, se puede disfrutar de una ducha en la habitación antes de la cena y asistir a algún espectáculo previsto para la noche. Después, dormir y descansar para iniciar un nuevo día con la misma rutina.</p> <p>Los organismos que dirigen el turismo en la República Dominicana reconocen que el sistema todo incluido ha sido el "caballo de batalla turístico" que ha promovido esta industria.</p> <p>Sin embargo, añade, "nuestra oferta no es única ni estática. También tenemos diferentes modalidades apropiadas para los diversos perfiles y segmentos de mercado. Por ejemplo, desde el hotel boutique de alta gama hasta los hostales para jóvenes, completan una oferta variada al gusto de los viajeros".</p> <p><b>¿Y qué se puede visitar?</b></p> <p>Dentro de la República Dominicana existen varias zonas de interés turístico. Puerto Plata, en la costa norte, es el destino que primero se desarrolló y con el cual este país inició su promoción internacional. Sol, playa, naturaleza y aventura se están replanteando y modernizando según los gustos de los nuevos viajeros.</p> <p>En la costa este destacan Punta Cana y Playa Bávaro, los destinos más populares de la República Dominicana y que reciben el mayor porcentaje del turismo asociado a sol y arena.</p> <p>En la costa caribeña, hay muchas playas que presentan</p>  </div>
---------------	--

	<div data-bbox="544 208 1275 1064" data-label="Image"> <p>al y las de playa; Samaná, en el norte, constituye la oferta por excelencia de naturaleza y aventura. Santo Domingo, su capital, complementa la oferta de playa de este país con una rica propuesta cultural, de compras y vida nocturna.</p> <p>Moisés y su esposa, Cristina son españoles y ya han viajado cuatro veces a la República Dominicana. Al tercer viaje se atrevieron visitar por su cuenta la ciudad de Higüey — a unos 40 kilómetros de distancia —, cogiendo un autobús local. "Resultó una experiencia sorprendente que nos permitió conocer cómo se vive allí", añade Moisés. "Te das cuenta de que muchas personas salen a la calle, onde cantan y bailan, y los niños juegan. Las avenidas están muy animadas y siempre una música, especialmente bachatas".</p> <p>Una de los principales motivos por los que inicialmente esta pareja no se atrevió a salir del hotel fueron los comentarios sobre la falta de seguridad. Pero en su visita a Higüey, de más de 100 000 habitantes, Moisés asegura que en ningún momento sintió inseguridad.</p> <p>Tras estas cuatro experiencias en grandes hoteles, Moisés afirma que le gustaría volver a la República Dominicana y recorrerla por su cuenta. Además, explica que en sus viajes a Punta Cana observó un avance "abismal" en cuanto a infraestructuras, como carreteras y aeropuerto.</p> <p>Todo este crecimiento vinculado al turismo tiene su repercusión en la población local. Darlín Mendoza es trabajador de un gran resort de Playa Bavaro y vive muy cerca de allí. "Los hoteles han traído mucha riqueza y empleo a esta zona y los que trabajamos en ellos nos consideramos afortunados. Los sueldos que pagan no superan los 120 o 130 dólares, pero lo importante no es el dinero. Lo que gana me sirve para vivir y divertirme, porque voy a bailar cuando me da la gana", manifiesta.</p> <p>Darlín tiene claro que de no haber tenido la "suerte" de encontrar este trabajo se hubiera dedicado a la agricultura, como sus hermanos. Esta actividad es la principal fuente de trabajo de la zona, especialmente los cultivos de caña de azúcar, arroz, y maíz, frijoles o yuca. El pastoreo de ganado vacuno es otra de sus actividades tradicionales.</p> <p style="text-align: right;"><small>adaptado de Internet</small></p> </div> <p style="text-align: center;">Exerc. 1, pp. 164-165</p>
<p style="text-align: center;">Exercícios</p>	<div data-bbox="536 1164 1281 1487" data-label="Complex-Block"> <p> <b>Completa este texto con las palabras del recuadro.</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">cumbres    cascadas    acantilados    fiordos    travesía</p> </div> <p>Un sensacional viaje navegando en kayak de mar por los desconocidos 1. _____ de la Patagonia norte.</p> <p>Bosques, 2. _____ que caen directamente al mar, termas naturales, interminables, 3. _____ y leones marinos serán nuestros compañeros de esta fantástica 4. _____.</p> <p>Veremos aún el volcán Hornopirén (1572 m) con las 5. _____ nevadas del volcán Yates (2111 m) como fondo.</p> </div> <p style="text-align: center;">Exerc. 1, p. 172</p>
<p style="text-align: center;">Imagens</p>	<div data-bbox="813 1588 986 1921" data-label="Image"> </div> <p style="text-align: center;">Exerc. 2, p. 175</p>

Áudio	 <p>Exerc. 1, p. 171</p>
Vídeos	 <p>Exerc. 3, p. 161</p>

Desta forma, constata-se que:

- os conteúdos culturais estão integrados nos conteúdos lexicais, funcionais e gramaticais;
- a representação cultural alude à cultura hispânica, ou seja, faz referência a Espanha, mas também a países da América Latina;
- apenas uma atividade permite, de forma implícita, fomentar a competência intercultural;
- não se verificou a presença de estereótipos.

### 3.6 Conclusões da análise

Com fundamento em estudos realizados, por vários autores (Rivero [2002]; Paige, Jorstad, Siaya, Kleine & Colby [2003]; Ares [2004]; Holm [2004]; Miquel López [2004]; Bäckström [2006]; Níkleva [2012]; Eide [2014]; Marlon James Salaes e Ma. Luisa Young [2011]), a manuais de ELE e tal como permite a análise de conteúdo, foram definidas, a priori, algumas hipóteses que se conjecturavam encontrar. A expressão ‘a priori’ indica que estas suposições foram elaboradas “de acordo com os princípios anteriores à experiência”<sup>13</sup>. Na presente análise, esta situação significou

<sup>13</sup> A priori in *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/a-priori>

que, verdadeiramente, apenas se constatarem duas hipóteses colocadas inicialmente. A primeira representa uma das competências relacionadas com a componente cultural explanada no capítulo 1 do presente trabalho. Aborda-se, neste contexto, a competência intercultural. A propósito da fomentação desta competência foi apontado, inicialmente, que os conteúdos culturais presentes nos manuais de ELE em estudo (*¡Ahora español! 1* e *Endirecto.com2*) não iriam permitir desenvolver esta competência que, tal como foi desenvolvido no capítulo 1, é fundamental para que os indivíduos compreendam, respeitem e consigam comunicar de forma adequada na língua-alvo. Com efeito, como se verifica pela descrição da análise do conteúdo cultural nos dois livros didáticos, averigua-se que, efetivamente, existe escassez de atividades que permitam aos alunos explorar e refletir sobre as diferenças e as semelhanças entre a cultura espanhola e a cultura portuguesa. Estes factos significam que o presente estudo vai ao encontro das conclusões retiradas por autores como, por exemplo, Rivero (2002) e Ares (2004) que averiguaram o escasso tratamento da competência intercultural nos manuais de ELE. Todavia, é importante mencionar que, embora existam poucos exercícios que tenham como objeto claro e explícito a fomentação da interculturalidade, as unidades analisadas dos dois manuais apresentam tarefas que possibilitam o desenvolvimento desta competência. Neste sentido, nas secções 3.5.1 e 3.5.2 foram expostos os exercícios que, explicitamente, pretendem fomentar a competência intercultural e é concebível afirmar-se, neste momento do trabalho, que são raras as unidades onde existe mais que uma atividade. Porém, pode recordar-se a unidade 2 do manual *Endirecto.com2* intitulada *El instituto* que apresenta mais do que uma tarefa cujo objetivo se prende, claramente, com o desenvolvimento da competência intercultural, pois é solicitado aos discentes que reflexionem, com base em textos apresentados, sobre as diferenças, as semelhanças e as influências que determinadas culturas greco-romanas e latinas tiveram e têm na cultura portuguesa. Para contrastar com esta situação, na equivalente unidade temática do manual *¡Ahora español! 1*, denominada *En el instituto* apenas se verificou, diretamente, uma pergunta que fomenta o desenvolvimento da competência intercultural. Um dado curioso a propósito do domínio da competência intercultural foi o facto de se ter observado que, com frequência, esta competência é trabalhada partir de materiais autênticos, em particular canções, tal como acontece, por exemplo, na unidade *¡Bienvenidos!* ou na unidade *Vacaciones* do manual *Endirecto.com2*, contudo, no manual de 7º ano esta situação não se verifica. Não obstante, a análise dos manuais *¡Ahora español! 1* e *Endirecto.com2* permite concordar com as autoras Marlon James Sales e Ma. Luisa Young (2011) quando afirmam que a interculturalidade está baseada na forma como o docente utiliza o manual. Este facto significa que, em ambos os livros didáticos, há informações culturais e atividades onde a interculturalidade está presente e, apesar de não indicarem, de forma explícita, para os alunos compararem as diferenças e semelhanças entre as culturas hispânicas e a cultura portuguesa, têm potencial para a fomentação da competência intercultural. Deste modo, assim como asseveraram Sales e Young (2011), recai, maioritariamente, no trabalho do professor o desenvolvimento desta competência, uma vez que é necessário que o docente consiga reconhecer a potencialidade que as atividades do manual podem apresentar para estimular a interculturalidade. Neste sentido, tendo em consideração que nos manuais não se verifica um satisfatório desenvolvimento, explícito, desta competência, reconhece-se que esta questão deveria

ser trabalhada na formação de professores para que, quando prossigam o seu trabalho autonomamente, estejam sensibilizados e capacitados para promover a competência intercultural com seus discentes.

A segunda hipótese, colocada no início do estudo, estava relacionada com a alegação do diminuto tratamento de conteúdos culturais que aludem à cultura da América Latina. De facto, tanto no manual de 7º ano como no manual de 11º ano a cultura espanhola, em detrimento da cultura dos países da América Latina, domina a componente cultural. Esta realidade do presente estudo encontra-se em sintonia com as conclusões retiradas por autores como Rivero (2002), Holm (2004), Bäckström (2006) e Eide (2014) que se depreenderam, nas suas análises, com a insignificante diversidade cultural que é apresentada do mundo da América Latina. Efetivamente, os manuais *escolares ¡Ahora español! 1* e *Endirecto.com2* expõem insuficientes conteúdos culturais relativos à América Latina e, inclusivamente, no manual de 11º ano existem unidades temáticas como, por exemplo, 3- *Tiempo de ocio* e 4- *Relaciones personales* onde não existe nenhuma referência a essa realidade e no manual de 7º ano as unidades 3- *En el instituto* e 7- *Dime lo que comes* também não apresentam nenhum conteúdo cultural referente à América Latina. A respeito deste tema constatou-se, ainda, que as únicas unidades em que a América Latina surge com tanto ou mais destaque que a realidade espanhola é nas sequências didáticas que abordam a temática das férias. Na verdade, tal como é possível ler na descrição dos conteúdos culturais dos dois manuais em estudo, nestas unidades surgem várias referências a destinos da América Latina, porém, tal como concluiu Eide (2014), a América Latina surge sob o paradigma nacional, o que significa, por conseguinte, que é feita menção a esta realidade com base apenas em alguns países. Esta situação também reflete, assim como Bäckström (2006) comprovou com a sua análise, que os conteúdos culturais são, regularmente, apresentados com uma perspetiva de turista o que, consequentemente, neste contexto, pode, tal como afirmou Holm (2004), criar estereótipos, pois não são apresentadas atividades que os indivíduos que residem na América Latina praticam no seu quotidiano. Ainda assim, é possível destacar um dos textos apresentados na unidade 10 do manual de 11º ano (intitulada *Vacaciones*) que pretende desmistificar que a República Dominicana figura muito mais do que a praia. Para além destes factos, conclui-se, ainda no que diz respeito à presença ou à quase ausência de conteúdos culturais da América Latina, que, tal como constatou Bäckström (2006) no seu estudo, estas culturas, são, muitas vezes, apresentadas e descritas com recurso aos povos indígenas, ou seja, com recurso às culturas ancestrais que foram uma referência para os países da América Latina. Neste sentido, as civilizações Maia, Asteca e Inca surgem no manual de 11º ano na unidade 2 *El instituto*, pois, se para os países ocidentais as referências são as culturas greco-romanas (também presentes nessa sequência didática), do outro lado do Atlântico os modelos mudam e, por isso, nesta unidade temática a apresentação destas culturas revela-se um aspeto positivo. De facto, é o exotismo das culturas distantes que as torna apelativas, tal como acontece unidade 11 do manual de 7º ano, denominada *De Vacaciones*, onde surge um texto sobre a cidade inca de Machu Picchu que é apresentada, logo pelo título da redação, como uma cidade que tem magia ou na unidade 2 do manual, designada *¿Cómo eres?*, na qual é apresentado o horóscopo maia. Constata-se, desta



forma, que, além de existirem poucas referências à América Latina, muitas vezes as que se encontram remontam a tempos longínquos. Um dado curioso é que a América Latina surge, com regularidade, em ambos os manuais, nos materiais autênticos, concretamente em textos e canções, que são expostos ao longo das várias unidades temáticas.

No que concerne, às hipóteses colocadas no início do presente estudo que, com a análise dos conteúdos culturais, não se verificaram em nenhum dos manuais em estudo são as seguintes: “Maior presença de conteúdos correspondentes à «Cultura com maiúscula»”; “Conteúdos culturais isolados em apêndices ou unidades específicas” e “Presença de uma visão estereotipada”. Em relação à primeira suposição que não se constatou no presente estudo, Eide (2014) afirmou, tal como já foi exposto no capítulo 2, com base na análise de manuais de ELE para noruegueses, que a informação cultural assumia um carácter enciclopédico e que eram simplesmente abordados alguns fenómenos culturais. Pelo contrário, nas unidades temáticas analisadas, verificou-se que no manual de 7º ano a única sequência didática que apresenta conteúdos relativos à «Cultura com maiúsculas» é a unidade inicial intitulada de *¡Bienvenidos!*, tal como acontece no manual de 11º ano. Porém, no manual de 11º ano este tipo de cultura, tal como foi mencionado na secção 3.5.2, também surge num exercício da unidade 2 (*El instituto*) e está presente na unidade 3 (*Tiempo de ocio*) uma vez que é abordado um âmbito artístico, mais concretamente a área do cinema. Contudo, também é necessário ter em consideração que um dos critérios aplicados para a seleção das unidades a analisar foi baseado naquelas que poderiam transmitir conhecimentos culturais que permitissem, efetivamente, interagir adequadamente com o outro e, de facto, a cultura inserida na «Cultura com minúscula» assume maior responsabilidade nessa função em relação à «Cultura com maiúsculas».

Ao contrário do que outros estudos apontam (Rivero [2002]; Paige, Jorstad, Siaya, Kleine & Colby [2003]; Miquel López [2004]; Bäckström [2006]), as unidades temáticas analisadas dos dois manuais em estudo não apresentam uma presença significativa de estereótipos associados às culturas hispânicas. Este feito poderá, eventualmente, ter explicação no facto de ambos os manuais serem relativamente recentes, pois, tal como verificou Níkleva (2012) existe uma tendência para que os livros didáticos mais recentes, quando comparados com outros mais antigos, ostentem uma frequência menor de estereótipos. Na opinião de Bäckström (2006), tal como se pode comprovar no capítulo 2 da presente dissertação, os estereótipos nos manuais de ELE são formados pela presença, constante, de ideias culturais que os aprendentes de uma língua estrangeira já têm conhecimento. Com respeito ao estudo elaborado no presente trabalho, pode concluir-se que, de facto, a presença de estereótipos no manual de 11º ano, especificamente na unidade 1, denominada *Jóvenes*, desenvolve, ao longo das páginas que a constituem, estereótipos relativos à cultura espanhola e outros que se enquadram em praticamente todas as sociedades hodiernas. Todavia, tal como foi demonstrando na secção 3.5.2, a presença destes estereótipos não limita o conhecimento da realidade cultural, tendo em consideração que as informações e atividades que são apresentadas e desenvolvidas têm como principal objetivo desmistificar e demonstrar que, muitos dos estereótipos mencionados (que são aqueles que, normalmente, se

associam a Espanha), não são verdadeiros nem se aplicam a toda a população espanhola. Também com a mesma tentativa de desvendar a realidade cultural, é apresentado o texto sobre a República Dominicana, já referido nestas conclusões. Deste modo, comprova-se que o manual *Endirecto.com2* vai ao encontro da aproximação entre culturas que se pretende com a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. No que respeita ao manual de 7º ano, apesar de, tal como já foi referido, não ser uma situação significativa, observa-se a presença de estereótipos em duas unidades. A unidade inicial, designada de *¡Bienvenidos!*, apresenta os estereótipos que são, vulgarmente, associados à cultura espanhola como é o caso das corridas de touros, o flamenco ou a *paella*. A outra unidade em que se constatou a presença de estereótipos está associada à temática da gastronomia (7- *Dime lo que comes*), pois limita-se à apresentação das típicas *tapas* espanholas o que significa, por conseguinte, que existe um grande contraste com a unidade temática similar do manual de 11º ano porque, tal como se descreveu na secção 3.5.2, as referências gastronómicas são bastante abrangentes.

Relativamente ao facto de, inicialmente, se julgar que a componente cultural iria surgir isolada dos conteúdos linguísticos ou em unidades específicas, Níkleva (2012) e Miquel López (2004) comprovaram, nos seus estudos, que os conteúdos culturais eram apresentados sem ligação à língua-alvo. Pelo contrário, no presente estudo, constatou-se que nas unidades temáticas analisadas do manual *¡Ahora español!* e do manual *Endirecto.com2* a cultura manifesta-se em todas as sequências didáticas integrada nos conteúdos lexicais, funcionais e gramaticais, menos nas unidades iniciais porque estas são, exclusivamente, dedicadas à componente cultural. Neste sentido, comprova-se, somente, uma parte da suposição (a que faz referência à existência de unidades específicas para a componente cultural), porém, é necessário salientar que apenas se verifica esta situação numa das unidades analisadas. A acrescentar a estes factos pode, ainda, afirmar-se que a componente cultural serve, por vezes, de pretexto para ensinar outros conteúdos, tal como é visível, por exemplo, na unidade 7 do manual *Endirecto.com2* que aborda o tema da gastronomia. Com efeito, conclui-se, tendo por base os pareceres menos positivos dos autores quando referem que a componente cultural surge nos manuais de ELE isolada dos conteúdos linguísticos, que é conveniente e vantajoso que os conteúdos culturais estejam integrados nos conteúdos linguísticos porque, deste modo, os alunos conseguem compreender o uso da componente cultural em situações reais e autênticas. Porém, também é importante não colocar essa obrigação para que se revele, ao mesmo tempo, um conteúdo lúdico e interessante na perspetiva dos estudantes, pois, tal como foi explanado no capítulo 1 do presente trabalho, os conteúdos culturais motivam os alunos para a aprendizagem de línguas estrangeiras e, por isso, também é importante que estes conteúdos sejam abordados pelo simples prazer de conhecer o outro e pela simples forma de contacto com o outro. À vista destes motivos, é importante encontrar um equilíbrio entre ambas as situações.

Em relação à questão da presença e da diversidade cultural nos manuais de ELE estudiosos como, por exemplo, Níkleva (2012) sustentaram, com base nos estudos elaborados, que, por norma, não existia diversidade cultural. Todavia, também é importante mencionar que Níkleva (2012)

também constatou que, à medida que os manuais escolares se iam aproximando do tempo contemporâneo, a componente cultural apresentava-se com mais presença e com mais diversidade. Apesar deste facto apontado por Níkleva (2012) colocou-se, nas hipóteses iniciais, o suposto que os manuais escolares em análise iriam apresentar pouca presença e diversidade cultural. Esta suposição não pode ser colocada juntamente com as hipóteses que foram comprovadas, porém, também não é possível situá-la nas que, de facto, se verificaram. Tal sucede porque existem diferenças consideráveis entre os dois manuais. No manual *Endirecto.com2*, destinado ao 11º ano, quando se consulta o índice pode observar-se que existe, em todas as unidades, um espaço dedicado à indicação dos conteúdos culturais que irão surgir entre as páginas das sequências didáticas. Contrariamente, no manual *¡Ahora español! 1*, para alunos de 7º ano, o índice é dedicado, exclusivamente, aos conteúdos linguísticos. Esta situação não significa, tal como foi comprovado pela análise e posterior descrição dos conteúdos culturais, que a componente cultural não se encontra presente no manual de 7º ano, todavia, significa sim, que no manual de 11º ano se observou maior presença e diversidade de conteúdos culturais. Neste sentido, é possível concluir que, no geral, as unidades analisadas do manual *¡Ahora español! 1* apresentam, somente, um assunto cultural e, pelo contrário, no manual *Endirecto.com2* surgem, ao longo das sequências didáticas, vários temas culturais. A título de exemplo podem confrontar-se as unidades que abordam a temática da escola. Enquanto que no manual de 7º ano são, unicamente, abordadas as disciplinas que integram o 1º ano da *Educación Secundaria Obligatoria* e demonstradas as diferenças de uma mudança de ciclo, no manual de 11º ano são apresentadas as culturas Maya, Inca e Asteca e a educação na Roma Antiga; são expostos dados históricos sobre o ensino em Espanha e é solicitado aos alunos que reflexionem sobre a escola do passado e a escola do presente; são ensinadas expressões coloquiais e são, ainda, apresentados escritores da América Latina. Esta constatação leva a outra ilação. Ainda que ambos sejam manuais escolares de nível de iniciação à língua espanhola, os discentes para os quais são destinados não pertencem à mesma faixa etária. Nesta perspetiva, é necessário ter consciência que a cultura apresentada está adequada à idade dos estudantes. Estas conclusões levam à reflexão de outra hipótese gerada no início do estudo, referente ao facto se de ter presumido que os conteúdos culturais eram similares nos dois manuais escolares. Existem, efetivamente, vários pontos de contacto entre as unidades analisadas de ambos os livros didáticos. Esta situação é visível, por exemplo, na unidade que aborda a temática das férias, pois em ambos os manuais são apresentados destinos do mundo hispano falante para onde é possível viajar, contudo, a abordagem a estes conteúdos é distinta. Deste modo, constata-se, de facto, que existem conteúdos culturais similares nos dois manuais tal como acontece similarmente, por exemplo, na unidade que desenvolve o tema da gastronomia. Todavia, apesar de, tal como já foi mencionado, existirem pontos de contacto entre as unidades dos dois manuais, como também acontece, por exemplo, na unidade que se foca nas relações pessoais, esta unidade no manual de 7º ano expõem apenas as relações familiares enquanto que, no manual de 11º ano, são abordadas as relações familiares, amorosas e de amizade. Esta situação demonstra, uma vez mais, que a componente cultural de 11º ano é mais abrangente e que o manual aborda mais conteúdos culturais; porém, é necessário ter em consideração que os alunos que frequentam o 11º ano são estudantes mais velhos.

Para além destes aspetos, pode, ainda, afirmar-se que no manual de 11º ano existem, por vezes, mais conteúdos culturais nas informações e atividades que formam cada unidade do que aqueles que são assinalados no índice, como acontece, por exemplo, na unidade 1 *Jóvenes* ou na unidade 2 *El instituto*. Deste modo, revela-se necessário explorar, habilmente, o material e ter em atenção as demonstrações culturais que se vão revelando e que, por vezes, não estão totalmente visíveis. Tarefa esta que também deve ser aplicada ao manual de 7º ano, tendo em consideração que há situações em que os conteúdos culturais estão presentes de forma implícita tal como ocorre, por exemplo, na unidade 6 *Ven a divertirte*. Já no livro didático *Endirecto.com2* embora, predominantemente (pois surgem apenas algumas situações), os conteúdos culturais estejam explícitos também há situações como é o caso da unidade 1 *Jóvenes*, em que a componente cultural aparece subentendida e é, por este motivo, necessário que o professor esteja sensível e atento aos conteúdos culturais, tão importantes, como foi demonstrado ao longo do enquadramento teórico do presente trabalho, para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para complementar o facto de se encontrarem pontos de contacto, tal como já foi referido, entre as sequências didáticas, também existe, por conseguinte, harmonia entre os manuais. Esta situação significa que a componente cultural surge, com predomínio, pelos mesmos meios e é trabalhada através das mesmas competências linguísticas nos dois manuais escolares. No que concerne aos suportes onde a componente cultural está presente, tanto no manual *¡Ahora español! 1* como no manual *Endirecto.com2*, verificou-se a presença de conteúdos culturais em textos, exercícios, imagens, áudios e vídeos. Contudo, é notório que a apresentação em vídeos é escassa, pois no manual de 7º não é solicitado aos alunos que visualizem este tipo de audiovisual e no manual de 11º ano este recurso aparece apenas duas vezes em unidades distintas. Já a presença de imagens, que representam a componente cultural, é mais relevante, pois no manual de 7º ano surgem em cinco das sete unidades analisadas e no manual de 11º ano surgem em seis das sete sequências didáticas estudadas. Todavia, embora estejam presentes quase em todas as unidades que foram analisadas dos dois manuais, a sua presença apenas é significativa na unidade inicial de ambos os manuais porque praticamente todas as atividades são desenvolvidas com base nas imagens apresentadas. Em relação aos áudios verificou-se a existência, nos dois manuais, de diálogos elaborados com finalidade didática e a presença de materiais autênticos, nomeadamente canções e no manual de 11º expõem-se, ainda, entrevistas. As entrevistas são apenas duas, contudo, a existência de diálogos elaborados com finalidade didática e a presença de canções ganha algum destaque por serem apresentados em praticamente todas as unidades. Neste âmbito, considera-se importante destacar as ferramentas musicadas por se inserirem no domínio dos materiais autênticos e, tal como foi explanado no enquadramento teórico da presente dissertação, é importante que os alunos tenham contacto com materiais que não são, exclusivamente, elaborados para o ensino de línguas estrangeiras. De facto, a música é a ferramenta audiovisual mais utilizada por permitir a criação de momentos, em sala de aula, em que a aprendizagem e o lúdico se unem. Contudo, também é importante ter consciência da dificuldade que a tarefa de validar e eleger o material autêntico que ilustre a componente cultural transporta, porque os autores do manual necessitam de encontrar um equilíbrio entre a adequação enquanto exemplo

de componente cultural, mas também é necessário que seja um material que suscite motivação e curiosidade pela língua. A este respeito, considera-se que as canções apresentadas em ambos os manuais servem um propósito cultural e motivacional e apresentam coerência com as unidades didáticas onde estão inseridas. A título de exemplo pode referir-se a música intitulada *Me gustas tú* do cantor espanhol Manu Chao que, embora seja uma música que já conta com alguns anos (e os autores dos manuais também têm de ser criteriosos em relação a este aspeto porque os materiais autênticos vão desatualizando à medida que o tempo vai passando), é uma canção que transmite um ritmo divertido e descontraído que, atualmente, os estudantes ainda apreciam. A acrescentar a estes factos, na unidade didática onde está apresentada, serve um propósito linguístico e, como é óbvio, transporta cultura. Todavia, os suportes que maioritariamente em ambos os manuais apresentam os conteúdos culturais são os textos e os exercícios. Esta situação encontra justificação no facto de o manual ser um suporte escrito e, por isso, os audiovisuais funcionam como um suporte ao manual (tal como o manual é um suporte ao professor e ao aluno), contrariamente aos textos e exercícios que têm, obrigatoriamente, de o compor. Relativamente aos textos, também é importante mencionar que os autores dos manuais optaram por apresentar textos literários autênticos de autoria hispânica, contudo, esta realidade é mais frequente no manual de 11º ano. A juntar aos textos autênticos, são expostos textos da internet que foram adaptados pelos autores do manual e outros que foram elaborados com propósito didático. Para além dos textos, os exercícios que resultam das composições, assim como os exercícios lexicais e gramaticais também revelam uma presença predominante de elementos culturais em ambos os manuais. Por conseguinte, significa que a componente cultural é, principalmente, descoberta e trabalhada à base de exercícios que promovem a compreensão e expressão escrita, mas também é necessário destacar, devido à sua presença, as atividades que estimulam a compreensão auditiva. Para finalizar, no que concerne, especificamente, à descoberta do conteúdo cultural pretende-se sublinhar o facto de o conteúdo cultural ser explicado, maioritariamente, pelas informações e tarefas que são propostas nos manuais, todavia, nas unidades que iniciam os dois manuais é de salientar o facto de as atividades exigirem conhecimentos culturais prévios ou, então, uma explicação por parte do professor antes de pedir aos seus alunos que realizem esses exercícios.

## **2ª parte - Relatório da prática pedagógica**

### **Capítulo 1: Prática pedagógica**

#### **Introdução**

Hodiernamente, considera-se que o ser humano é um ser social e que, ao apropriar-se do conhecimento, tem a capacidade de modificar a realidade. Com efeito, o homem necessita de aprender a sentir, a pensar, a criticar ou a querer. Neste sentido, a educação é fundamental para o desenvolvimento humano, pois potencia a capacidade intelectual de um indivíduo, tornando-se também fundamental para o progresso da sociedade. Tal sucede porque a educação tem repercussão em todas as áreas da vida e, por isso, garante a evolução individual, social, cultural e económica admitindo-se, deste modo, o impacto colossal que adquire. Tendo em consideração as influências e consequências que a educação assume, esta processa-se, quotidianamente, em contextos formais e informais. Com efeito, ao discorrer sobre o tema da educação ter-se-á, inevitavelmente, de fazer referência à escola. É nestes estabelecimentos, públicos ou privados, que se lecionam conteúdos de maneira formal, se desenvolvem valores humanos e competências individuais. Por conseguinte, a escola assume um papel crucial na educação dos indivíduos, tendo o dever de garantir “uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei de Bases do Sistema Educativo 46/48, artigo 1º). Consequentemente, apesar de a educação ser um processo permanente e inerente ao viver, atualmente, encara-se a escola como um dos palcos principais na educação dos indivíduos sendo, neste sentido, inegável a função essencial que as instituições escolares exercem na formação de crianças e jovens. É no contexto escolar que surge a atuação do corpo docente. O professor assume uma posição fulcral e determinante no processo de promoção de aprendizagens, porque desempenha um papel de transmissor, mediador e gerador do conhecimento. Percebe-se, então, que o docente não deverá somente assumir a função de detentor do conhecimento, pois, num mundo que está em constante transformação, tem também a responsabilidade de preparar o aluno para ser um cidadão ativo na sociedade devendo, por isso, contribuir com seu conhecimento de forma a tornar o aluno crítico e criativo. Por conseguinte, o processo de ensino/aprendizagem deverá ser um percurso que a teoria e a prática façam de mãos dadas, pois apesar de em todas as áreas a teoria ser importante para adquirir os conhecimentos, a prática converte-se em algo fundamental para desenvolver o que foi aprendido.

À luz de tudo isto, o mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário proporcionou um ano de estágio pedagógico. Tal como a palavra ‘estágio’ indica, este é um período que visa a formação e aperfeiçoamento profissional e, no segundo ano do mestrado, foi a Escola Secundária Quinta das Palmeiras (doravante ESQP), com o apoio

imprescindível das Professoras Orientadoras, que me proporcionou a oportunidade de me integrar no ambiente escolar. Nesta escola coloquei em prática o que havia aprendido até aquele momento e, através dos ensinamentos e das cruciais críticas construtivas, foi possível iniciar de forma positiva o percurso de docente. Assim, no presente relatório, abordarei o estágio pedagógico apresentando, em primeiro lugar, a escola onde este decorreu e, em segundo, a composição do Núcleo de Estágio. Seguidamente, serão caracterizadas as turmas atribuídas e descrito o percurso do estágio na disciplina de Português e na disciplina de Espanhol, discriminando as metodologias e os materiais utilizados nas aulas de cada área curricular. Por fim, irei descrever as atividades extracurriculares realizadas ao longo do ano letivo e, em modo de conclusão, irei fazer algumas reflexões sobre o estágio pedagógico em ambas as disciplinas.

## **1.1 A Escola**

As décadas que seguiram o 25 de abril redirecionaram a educação e a escola pública para as questões centrais do processo democrático pois, tal como foi definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 “Todos os portugueses têm direito à educação” (Lei de Bases do Sistema Educativo 46/48, artigo 2º). Foi neste contexto de massificação do ensino que surgiu a necessidade de aumentar as estruturas escolares. Por conseguinte, no ano letivo 1987/1988 entrou em funcionamento a Escola Secundária com Terceiro Ciclo Quinta das Palmeiras, assim designada devido ao nome atribuído ao espaço onde foi construída. Todavia, passados alguns anos, esta escola passou a denominar-se Escola Secundária Quinta das Palmeiras porque, a partir do ano letivo 2003/2004, iniciou a lecionação do Ensino Secundário. O trajeto desta escola é ainda curto, porém, é possível defini-lo de notável e promovido de sucesso, sendo uma escola em constante expansão, tal como é, atualmente, a área urbana onde esta se localiza.

Inicialmente este estabelecimento de ensino era frequentado, principalmente, por alunos oriundos das zonas rurais e bairros circundantes à cidade e, hodiernamente, é a escola mais procurada pela população escolar. Por esta razão, aumentou o número de alunos de cerca de 300 para cerca de 900. Em consequência, ao longo dos anos, a Escola Secundária Quinta das Palmeiras foi ampliando as suas estruturas físicas e, no presente, é composta pela biblioteca, sala de estudo, laboratórios, pavilhão desportivo, balneários, sanitários, refeitório, bar, auditórios, estúdio de TV e produção de multimédia, sala de educação especial, sala da unidade multideficiência, sala de informática, sala de professores, sala de diretores de turma, sala da associação de estudantes, sala de convívio de aulas, sala de pessoal não docente e, ainda, o Centro Pedagógico e Interpretativo inaugurado em março de 2017, que tem como objetivo desenvolver atividades de caráter lúdico, interdisciplinar e interativo. Torna-se ainda importante referir que, em janeiro de 2010, foi inaugurado o Centro Tecnológico em Educação (CTE), onde se localizam alguns dos espaços já referidos, tornando-se uma área importante e inovadora, porque é o local onde se realizam vários cursos, projetos, ações de formação e conferências, atividades e aulas direcionadas aos alunos.

No que respeita à oferta educativa, esta vai desde o Ensino Básico, onde se inserem as turmas de 7º, 8º e 9º anos, até ao Ensino Secundário, com as turmas de 10º, 11º e 12º anos, sendo que, para além dos cursos científicos-humanísticos em Línguas e Humanidades e Ciências e Tecnologias, no Ensino Secundário, os alunos têm também a oportunidade de ingressar nos Cursos Profissionais de Técnico de Multimédia e Técnico de Turismo. A ação educativa da ESQP centra-se na formação integral dos seus alunos, ou seja, nos valores humanos e nos conhecimentos científicos. Para o ensino destas duas importantes e essenciais componentes, todos os alunos são instruídos para a necessidade de rigor, de trabalho, de esforço, de empenho e exigência pessoal o que, desta forma, prepara a população estudantil para obter sucesso na vida e, inevitavelmente, promove os níveis de sucesso escolar e educativo (Escola Secundária Quinta das Palmeiras, 2017). Deste modo, a Escola assume o paradigma humano que pretende “promover a escola como espaço educativo e cultural, facilitador do sucesso escolar dos alunos e da realização profissional de docentes e não docentes” (Escola Secundária Quinta das Palmeiras, 2017). De facto, percurso da ESQP é visivelmente positivo, pois foi reconhecida publicamente, através das menções de “Muito Bom” atribuídas em duas avaliações externas realizadas em 2006 e 2011, baseadas em cinco domínios-chave: os resultados, a prestação do serviço educativo, a organização do serviço educativo, a organização e gestão escolar, a liderança e a capacidade de autoavaliação e de progresso da escola (Escola Secundária Quinta das Palmeiras, 2018).

De facto, a Escola Secundária Quinta das Palmeiras é uma instituição escolar reconhecida, no panorama regional e nacional, de forma positiva pelos seus objetivos, características e competências. Por conseguinte, em 2007 celebrou o primeiro Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação, um acordo celebrado e mantido até ao presente ano letivo (2019/2020). Este contrato processa-se na organização pedagógica e curricular, nos recursos humanos, na ação social da escola e na gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira (Escola Secundária Quinta das Palmeiras, 2017) tendo como objetivo a prestação de um serviço público de qualidade que assenta em cinco domínios: o acesso de todos os alunos, o sucesso para todos, o apoio socioeducativo, a participação de todos e a cidadania (Escola Secundária Quinta das Palmeiras, 2018).

Efetivamente, esta Escola envolve-se em diversos e distintos projetos e atividades locais, nacionais e internacionais que promovem o desempenho académico e pessoal dos alunos. Neste âmbito, surge, com destaque, o programa “Erasmus +” que tem como finalidade a convivência e o relacionamento entre várias culturas. Deste modo, ao facilitar o contacto entre alunos provenientes de vários países, é um projeto extremamente enriquecedor a diversos níveis como, por exemplo, ao nível linguístico e cultural.





Figura 37- Escola Secundária Quinta das Palmeiras

## 1.2 O Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio foi, sem dúvida, o elemento fundamental para a realização da prática pedagógica. Torna-se necessário, em primeiro lugar, mencionar a Dr.<sup>a</sup> Alice Carrilho, professora cooperante de Português, e a Dr.<sup>a</sup> Verónica Cruz, professora cooperante de Espanhol, porque para que fosse possível realizar o estágio era imprescindível a ajuda e orientação destas professoras. Tal como já referi, depois de quatro anos a adquirir conhecimentos, principalmente de forma teórica, a prática revelou-se crucial neste longo percurso para que, depois de tantos anos como alunos, assistíssemos de forma atenta ao que é, efetivamente, ser professor. Neste sentido, as professoras orientadoras assumiram um papel relevante, porque explicaram e demonstraram o que é ser um bom professor ao exercerem a sua profissão de forma exemplar. Para além disto, ao longo do ano letivo, dedicaram-se, afincadamente, à preparação e realização das nossas aulas observadas e estiveram presentes, sempre de forma prestável, em todos os momentos que necessitámos da sua ajuda, quer no cumprimento das tarefas obrigatórias quer daquelas que, de forma autónoma, nos propusemos a concretizar.

Todavia, o estágio também decorreu de forma favorável devido à presença dos meus colegas professores estagiários Ângela Mendes, Carolina Lança e Josué Manteigueiro. Entre nós foi mantida não só uma relação de amizade, marcada pela existência de lealdade, ajuda, compreensão e confiança, mas também uma sólida relação laboral, que apesar das diferenças que caracterizam os profissionais, foi caracterizada pela cooperação, entreajuda e benevolência. Posso afirmar, felizmente, que existiram, durante o estágio pedagógico, todos estes aspetos que caracterizam o espírito de companheirismo o que tornou, deste modo, este trabalho gratificante. Contudo, foram inúmeras as horas e vários os dias que passámos juntos e, por isso, não seria honesto não referir que existiram momentos difíceis, onde as divergências se salientaram, porém, estes momentos menos positivos e mais difíceis também enriqueceram de forma positiva a minha experiência.

Por último, para que o estágio decorresse da melhor maneira, era fundamental uma escola de excelência. Deste modo, a minha escolha recaiu sobre a Escola Secundária Quinta das Palmeiras,

um estabelecimento de ensino que, tal como já foi descrito, apresenta sucesso e qualidade a todos os níveis (método de ensino, infraestruturas, pessoal docente e assistentes operacionais).

### **1.3 As turmas**

Os alunos são, inquestionavelmente, o centro de todo o trabalho desenvolvido dentro dos estabelecimentos de ensino. Deste modo, os professores e auxiliares técnicos têm, no foco do seu trabalho, a preocupação pelo correto e benéfico desenvolvimento das crianças e jovens. Contudo, tal como cada pessoa se caracteriza pela sua personalidade e competências, cada escola é definida e conotada por vários aspetos, sendo um deles a população estudantil. Neste sentido, todas as instituições escolares têm as suas particularidades o que, conseqüentemente, as torna um espaço singular e exclusivo de ensino. Devido a este facto, todas as escolas, de forma diferenciada, necessitam de adotar e realizar estratégias que se adequem à grande diversidade de alunos. Por conseguinte, um dos desafios que os professores vivenciam ao longo da sua carreira é o esforço por superar as disparidades e manter um ambiente saudável em todas as turmas que leciona. Tendo isto em consideração, é fundamental que, em cada turma, os alunos percebam e aceitem as características de cada um, pois os fatores individuais como, por exemplo, a personalidade ou a inteligência, são uns dos fatores que influenciam o processo de ensino/aprendizagem (Ellis, 1994:193-195 citado em Martín Martín, 2004:268). Nesta perspetiva, dever-se-á atribuir importância às particularidades de cada aluno para que, deste modo, todas as metas a que um professor se propõe, sejam alcançadas.

#### **1.3.1 As turmas de Português**

No ano de estágio, no que concerne à disciplina de Português, tivemos a oportunidade de trabalhar, nos dois períodos letivos presenciais, com quatro turmas de ensino secundário, mais precisamente com o 10ºB, 10ºE, 12ºA e 12ºD. Apesar de as minhas aulas observadas terem sido dirigidas ao 10ºB e ao 12ºD, eu e os meus colegas de estágio assistimos a várias aulas de todas as turmas o que, conseqüentemente, possibilitou o trabalho com todas elas. Tal como abordei no início deste subcapítulo, todos os alunos apresentam características diferentes e, por isso, cada turma distingue-se de forma única. Neste sentido, as quatro turmas que nos foram atribuídas na prática pedagógica, manifestam particularidades que é necessário descrever atendo, desde logo, ao facto de, nestas turmas, estarem inseridos alunos com Necessidades Educativas Especiais (doravante NEE).

A turma do 10ºB pertencia ao ensino regular, mais especificamente à área de Ciências e Tecnologias e era composta por 30 alunos, entre eles 19 rapazes e 11 raparigas com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos. Nesta turma havia uma aluna com NEE que tinha, mais especificamente, dislexia. O nível de aprendizagem e aproveitamento desta turma situava-se num patamar elevado, pois para além de demonstrarem, durante as aulas, que os seus conhecimentos científicos dos anos anteriores estavam devidamente consolidados, o que facilitava a

compreensão de novas matérias, verificou-se, durante as aulas observadas, que os alunos do 10ºB adquiriam e assimilavam facilmente novos conteúdos. Por conseguinte, foi uma turma onde a prática pedagógica decorreu de forma agradável e satisfatória porque os aprendentes cooperavam com os professores, pois eram alunos participativos, interessados e empenhados na disciplina de Português. Contudo, por vezes, em certos momentos das aulas, principalmente nos minutos finais, tornava-se ligeiramente difícil apelar à concentração, pois os alunos revelavam-se conversadores.

A turma do 10ºE também pertencia ao ensino regular, inserindo-se na área das Línguas e Humanidades. Esta turma era composta por apenas 24 alunos, dos quais 15 eram do género feminino e 9 do género masculino e, tendo em consideração que era uma turma de 10º ano, tal como ocorria no 10ºB, os alunos tinham entre os 15 e 16 anos. Nesta turma, havia uma aluna invisual, uma particularidade que não existia, no ano letivo a que o presente relatório se refere, em mais nenhuma turma da ESQP. Tal como já foi exposto, as características de cada aluno influenciam o processo de ensino/aprendizagem e, por esse motivo, é necessário tê-las em consideração, todavia, no caso desta turma, além de necessário era imprescindível. Neste sentido, era essencial o apoio de todos os membros da turma (que só aconteceu por parte de alguns colegas) para a inclusão da aluna invisual, considerando a importância que a visão assume tanto no processo de ensino/aprendizagem como em todos os aspetos da vida. Para além desta singularidade devido à presença desta aluna que, como é óbvio, se enquadra nas NEE, o comportamento desta turma evidenciava problemas ao nível da concentração dos alunos, pois eram bastante conversadores e distraíam-se com facilidade. Consequentemente, nesta turma, contrariamente ao 10ºB, a maioria dos alunos revelava algumas dificuldades de aprendizagem, o que se refletia nas classificações.

A turma do 12º A era composta por 17 rapazes e 13 raparigas, perfazendo o total de 30 alunos com idades entre os 17 e 18 anos, destacando-se um aluno com idade superior a 20 anos. Esta turma pertencia ao ensino regular, inserindo-se na área das Ciências e Tecnologias. No 12ºA também existia um aluno com NEE, diagnosticado com autismo, porém, esta condição era aceite por todos os discentes, sendo que alguns dos colegas auxiliavam bastante, tanto dentro como fora da sala, este aluno. Para além da assistência imprescindível dos alunos, este aprendente, nas aulas de Português, contava com o importante apoio de uma professora do ensino especial e, apesar das suas características, este aluno realizava todas as atividades solicitadas em sala de aula. Nesta turma não se verificavam problemas de comportamento, porém, os alunos eram pouco cooperantes e participativos no decurso da aula. Embora respondessem quando lhes era solicitado que intervissem de forma individual, quando os professores colocavam questões dirigidas à turma raramente participavam de forma espontânea, o que impunha algumas dificuldades na dinamização da aula, todavia, realizavam as tarefas que os professores preparavam para as aulas. O nível de sucesso na aprendizagem era bastante discrepante havendo, deste modo, alunos que obtinham classificações excelentes e outros que apenas alcançavam classificações razoáveis.

A turma do 12ºD era uma turma do ensino regular, mas, contrariamente ao 12ºA pertencia à área das Línguas e Humanidades e, por isso, estes alunos encaravam as aulas da disciplina de Português de forma mais satisfatória. A turma era constituída por 30 alunos, havendo um equilíbrio entre rapazes e raparigas, pois eram 15 alunos do género masculino e 15 alunos do género feminino, com idades compreendidas entre os 17 e 18 anos. Esta turma distingue-se muito da turma do 12º A, pois os alunos eram bastante interventivos, tanto fora como dentro da sala de aula, contudo, apresentavam alguns problemas de comportamento, por serem bastante conversadores e alguns por estarem várias vezes distraídos com os telemóveis. Contudo, tendo em consideração o interesse pela disciplina de Português que os alunos apresentavam no geral, os discentes cooperavam com os professores, participando oportunamente sempre que era colocada alguma questão e realizavam todas as tarefas propostas.

### **1.3.2 As turmas de Espanhol**

Tal como sucedeu na disciplina de Português, no que respeita à área curricular de Espanhol, também houve possibilidade de lecionar, tanto nos dois períodos letivos em que as aulas decorreram presencialmente, como no último período em que as aulas foram dirigidas através das plataformas televisivas e *online* a turmas distintas. Porém, nesta disciplina, para além do ensino secundário, tivemos, principalmente, contacto com turmas do ensino básico. Neste sentido, foram-nos atribuídas as turmas do 7ºE, 9ºA, 9ºB, 9ºC e 11º A/C/D. Deste modo, deparamo-nos com alunos de idades bastante distintas e, como é obvio, com turmas com características muito diferentes. E embora não tenha lecionado formalmente a todas as turmas, pois a minha prática pedagógica foi dirigida ao 7ºE, 11ºA/C/D e ao 9ºB, tivemos também a oportunidade de ensinar e assistir a aulas e atividades do 9ºA e do 9ºC.

A turma do 7ºE, pertencente ao ensino básico, na disciplina de Espanhol, contava apenas com 13 alunos, dos quais 5 eram do género masculino e 8 do género feminino, com idades compreendidas entre os 12 e 13 anos. Tendo em consideração o número reduzido de alunos e a sua tenra idade, era uma turma que permitia a realização de diversificadas atividades lúdicas. Estes alunos demonstravam profunda vontade de aprender e explorar uma língua estrangeira, com a qual entravam em contacto pela primeira vez, o que se traduzia no empenho, interesse, e participação que os discentes exibiram ao longo de todo o ano letivo. Estas atitudes, extremamente positivas, resultaram num nível elevado de sucesso na aquisição de conhecimentos. Contudo, apesar de participarem de forma voluntária em todas as atividades propostas, devido ao facto de serem crianças e de se encontrarem no nível de iniciação de uma língua estrangeira, necessitavam e apelavam muito à ajuda dos professores. Ainda que tenham demonstrado ser alunos com boas atitudes dentro da sala de aula não tendo, por isso, problemas de comportamento, revelaram-se muito competitivos nos jogos realizados.

A turma do 9ºA, do ensino básico e da direção de turma da professora orientadora Dr.<sup>a</sup> Verónica Cruz era constituída por 25 alunos, dos quais 15 eram rapazes e 10 eram raparigas, com idades entre os 14 e 15 anos. Os alunos, tal como a professora de Espanhol e os professores estagiários,

beneficiavam do facto de nesta turma estar presente uma estudante de nacionalidade espanhola o que, efetivamente, enriquecia as aulas, pois todos beneficiavam do facto de poder ouvir, constantemente, um nativo, além de haver a possibilidade de esclarecer mais facilmente dúvidas que surgissem no decorrer das aulas. Os discentes do 9ºA eram bastante curiosos e empenhados na realização dos trabalhos, contudo, esta turma apresentava duas grandes adversidades. A primeira complexidade residia no facto de nesta turma existirem seis alunos com NEE o que, além de requerer um acompanhamento individual dentro e fora da sala de aula, se traduzia numa aprendizagem lenta e complexa dos conteúdos lecionados. O segundo obstáculo presente nesta turma era o mau comportamento dos alunos que, para além de serem extremamente conversadores, por vezes não seguiam as regras estabelecidas para o funcionamento da aula, nem as diretrizes e indicações dos professores. Todos estes fatores estavam refletidos no baixo nível de sucesso e aproveitamento destes alunos

A turma do 9ºB, pertencente ao ensino básico, era constituída por 28 alunos, dos quais 12 eram rapazes e 16 eram raparigas, também com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos. Apesar do comportamento agitado que era característico desta turma, pois os alunos eram bastante conversadores, a maioria demonstrava interesse na aprendizagem de novos conteúdos e uma aquisição e aplicação consistente dos que já haviam sido lecionados em anos anteriores. Neste sentido, estes estudantes participavam de forma autónoma e espontânea nas atividades que se desenvolviam na sala de aula. Por conseguinte, no que respeita à disciplina de Espanhol, o aproveitamento era positivo.

A turma do 9ºC era composta por 11 rapazes e 11 raparigas, perfazendo um total de 22 alunos, pertencentes ao ensino básico, também com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos. Apesar de ser uma turma com classificações positivas na disciplina de Espanhol, esta apresentava graves problemas comportamentais. Estas complicações refletiam-se, principalmente, ao nível do comportamento dentro da sala de aula, pois os alunos perturbavam o seu funcionamento com conversas que não eram pertinentes, não realizavam de forma espontânea nem agradável as atividades propostas e não obedeciam à maioria das indicações e regras dos professores. Estes alunos também eram problemáticos no ambiente externo à sala de aula, porque tinham atitudes discriminatórias para com alunos inseridos nas NEE, pelo facto de não entenderem as dificuldades que estes estudantes enfrentavam durante o processo de ensino/aprendizagem.

A turma de Espanhol do 11º ano era composta por 9 alunos do 11ºA, 6 alunos do 11ºC e 10 alunos do 11ºD havendo, deste modo, 25 alunos, dos quais 6 eram rapazes e 15 eram raparigas com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos. Considerando que este grupo era constituído por três turmas diferentes do ensino regular, existiam alunos da área de Ciências e Tecnologias e da área de Línguas e Humanidades. Para além de serem alunos que optaram por percursos de ensino distintos, o facto de pertencerem a três turmas não permitia a existência de união e companheirismo entre os estudantes. Não obstante, os alunos participavam de forma voluntária nas atividades realizadas, o que facilitava a explicação dos conteúdos lecionados e a dinamização

da aula. No geral, demonstravam vontade de aprender o que se traduzia em resultados excelentes no final de cada período. Contudo, havia um pequeno conjunto de alunos que, por vezes, perturbava o funcionamento da aula com atitudes incorretas porque, ao contrário dos restantes discentes, não tinham vontade de aprender.

## **Capítulo 2: Aulas observadas**

Um estágio tem como objetivo completar a formação de um estudante, proporcionando experiência profissional e, deste modo, prepará-lo para a futura profissão. Neste sentido, durante alguns meses, tive a oportunidade de aplicar e adquirir conhecimentos e competências em contexto laboral, tendo seis aulas observadas na disciplina de Português e seis aulas observadas na disciplina de Espanhol. Consciente que a docência é uma profissão que implica diligência, dedicação, persistência e muitas horas de trabalho, percorri esta etapa com energia e vontade de ultrapassar as dificuldades. De facto, preparar uma aula requer várias etapas e, por esse motivo, era preciso, para cada aula observada, cruzar cinco momentos indispensáveis e fundamentais. A primeira fase consistia na escolha da matéria a lecionar pois, felizmente, tive sempre a oportunidade de eleger as matérias que queria integrar nas minhas aulas observadas. Seguidamente, era necessário programar as aulas elaborando, para isso, planificações detalhadas de cada aula e de cada da unidade. Posteriormente, era necessário e essencial apresentar este trabalho às orientadoras para que o corrigissem e dessem sugestões para o melhorar. O passo seguinte consistia na leção de tudo aquilo que havia sido preparado. Por fim, na última etapa, era altura de refletir e escutar os conselhos e as críticas construtivas tanto dos orientadores da Escola e da Universidade da Beira Interior, como dos colegas. Por conseguinte, este último momento, tinha como finalidade a melhoria da prestação de cada professor estagiário, pois, apesar do trabalho ser realizado tendo sempre em vista o êxito, existe sempre algo a melhorar, principalmente, quando são os primeiros passos da carreira de docente.

### **2.1. Aulas observadas de Português e planificação das unidades didáticas**

Na disciplina de Português eu e os meus colegas, tal como já foi mencionado, tivemos a possibilidade de trabalhar, no decurso do ano letivo, com turmas de 10º ano e 12º ano. Tal situação significa que, no que concerne à área curricular de Português, realizei o meu estágio pedagógico no ensino secundário. No primeiro período lecionei três aulas de 90 minutos ao 10ºB, no segundo período tive a oportunidade de ensinar os alunos do último ano do ensino secundário, lecionando três aulas de 90 minutos ao 12ºD e, apesar de inicialmente estar previsto que, no 3º período, iria lecionar mais três aulas de noventa minutos a outra turma, devido à pandemia de Covid-19 não foi possível executar a previsão inicial.

As aulas foram planificadas e lecionadas com base no atual programa e metas curriculares da disciplina, propostas para cada ano de escolaridade, ou seja, para o 10º ano e para o 12º ano. Deste modo, pretendeu-se que os alunos adquirissem conhecimentos e desenvolvessem capacidades nos domínios da oralidade, leitura, escrita, gramática e educação literária. Contudo, para que estas competências fossem lecionadas de forma correta e os tempos letivos decorressem de forma

coerente, era indispensável elaborar uma planificação para cada aula que continha o sumário, as metas curriculares a atingir (consoante os domínios avaliados), os tópicos do conteúdo da aula, as atividades a realizar, os recursos utilizados, a avaliação feita e, no final, era necessário redigir um descritivo detalhado da aula. As aulas foram lecionadas com o apoio dos manuais adotados pela escola, de materiais elaborados por mim e com recurso a instrumentos audiovisuais como, por exemplo, vídeos e canções.

A professora orientadora que coordenou e avaliou a prática pedagógica na disciplina de Português foi a Dr.<sup>a</sup> Alice Carrilho, docente na Escola Secundária Quinta das Palmeiras. No que concerne à supervisão pedagógica por parte da Universidade da Beira Interior, as aulas foram assistidas e avaliadas pelo Professor Doutor Henrique Manso, docente do Departamento de Letras e diretor da licenciatura em Estudos Portugueses e Espanhóis.

### **2.1.1 Primeiro período**

No primeiro período, tal como já referi, a minha prática pedagógica foi dirigida ao 10ºB. Neste sentido, planifiquei as três aulas de 90 minutos para lecionar a unidade didática 3, do manual *Mensagens* de 10º ano, da Texto Editores, dedicada à obra *Farsa de Inês Pereira* de Gil Vicente (ver anexos 1, 2 e 3).

A primeira aula, na disciplina de Português, decorreu no dia 4 de novembro de 2019 onde foram realizadas diversas atividades com recurso a diferentes materiais. Nos primeiros momentos da aula foi apresentado e registado o sumário e, através deste, os alunos compreenderam que se iria abordar uma nova matéria, por isso, logo de seguida, fizemos um *brainstorming* sobre a vida e obra de Gil Vicente. Com esta atividade inicial, pretendi enquadrar os alunos, de uma forma lúdica, na matéria que iria lecionar e perceber, ainda, os seus conhecimentos sobre a mesma, pois Gil Vicente é um autor estudado no 9º ano. De seguida, foi realizada, por parte dos alunos, a leitura de um texto, incluído no manual, de Fernando Alvim intitulado *Se não estou em erro* (ver anexo 4). A leitura e análise deste texto teve como objetivo colocar, pela primeira vez, os discentes em contacto com a *Farsa de Inês Pereira* através de uma perspetiva cómica e atual.

Posteriormente, a vida e obra de Gil Vicente foi revista por meio de um vídeo acompanhado por uma ficha de observação (ver anexo 5) para que, deste modo, os alunos preenchessem a ficha à medida que visualizavam o vídeo. Logo de seguida, foi efetuada a correção oral do trabalho realizado. Tendo em consideração que a obra estudada pertence ao género dramático, foi necessário rever as características deste género de texto, tendo a revisão sido realizada através da projeção de diapositivos *PowerPoint* (ver anexo 6). Após a revisão da vida e obra de Gil Vicente e das características do texto dramático, era o momento de apresentar o contexto da obra e caracterizar as personagens femininas. Estes conteúdos foram lecionados através da leitura da didascália inicial da obra e da projeção de um de alguns diapositivos. Deste modo, os alunos adquiriram conhecimentos que lhes permitiram iniciar, em concreto, o estudo da obra. Contudo, antes de partir para a leitura deste texto dramático, foi projetada a representação do primeiro



excerto da *Farsa de Inês Pereira*, intitulado *Sem casamento, que enfadamento...*, com o objetivo de facilitar a interpretação. Posteriormente, procedeu-se à leitura dramatizada do excerto em questão e à tomada de notas da explicação do texto que se ia realizando à medida que os alunos iam lendo. Na reta final da aula, os estudantes iniciaram a resolução do questionário incluído no manual, sobre esta parte da obra, que tiveram de finalizar em casa.

A segunda aula foi lecionada no dia 8 de novembro e, tendo em consideração o espaço temporal, foi necessário, posteriormente à apresentação e registo do sumário, rever os conteúdos ensinados na primeira aula. Esta revisão foi realizada através de perguntas orais feitas aos alunos e, também, com a realização de uma atividade lúdica (jogo- *Mentimeter*) onde os alunos, através dos seus telemóveis, tinham de referir uma característica das três personagens femininas da *Farsa de Inês Pereira* caracterizadas e estudadas na aula anterior. Após surgir o nome das personagens no quadro, os discentes, entrando na aplicação do jogo, escreviam uma palavra sobre o que era solicitado e as suas respostas eram, de imediato, projetadas no quadro.



Figura 38- *Mentimeter* “Farsa de Inês Pereira”

Após estas atividades iniciais de revisão, foi corrigido o questionário, através da projeção de uma apresentação *PowerPoint*, que os alunos terminaram como trabalho de casa e este momento também foi aproveitado para rever o excerto lido na primeira aula. Posteriormente, foi projetado no quadro a caracterização da personagem Pero Marques e, logo seguida, os alunos visionaram o segundo excerto da obra *Farsa de Inês Pereira*, intitulado *Pretendente apresentado e logo rejeitado...* Concluído o visionamento do excerto, procedeu-se à leitura, dramatizada, do mesmo por parte dos alunos. Assim como na primeira aula, o texto foi analisado em conjunto por mim e pelos alunos à medida que ia sendo lido. Depois da leitura e tomada de notas por parte dos discentes, estes realizaram o questionário, incluído no manual, sobre o excerto que foi, de seguida, corrigido.

Como Gil Vicente nas suas obras recorreu a várias técnicas de cómico, foi necessário, na parte final da aula, fazer uma revisão dos tipos de cómico, com o auxílio do manual, estabelecendo, como é obvio, uma ligação com a obra estudada. E, como é importante aprender, mas na verdade é ainda mais importante saber aplicar essas informações, os alunos visualizaram, de seguida, um vídeo dos Gato Fedorento e realizaram, posteriormente, um exercício do manual de aplicação desta matéria com alusão ao vídeo projetado. Para esta segunda aula ainda estava prevista a

realização de uma atividade de escrita, mais concretamente um texto de apreciação crítica baseado num excerto de um programa do *5 para a meia-noite*, contudo, tendo em consideração a imprevisibilidade do tempo e dos alunos não foi possível concretizá-la.

A terceira e última aula do primeiro período decorreu no dia 11 de novembro. Esta aula observada foi também avaliada pelo Professor Doutor Henrique Manso. Tal como nas aulas anteriores, os primeiros minutos foram dedicados à apresentação e registo, por parte dos alunos, do sumário. Seguidamente, retomámos os conteúdos da aula anterior através da projeção de imagens, em formato *PowerPoint*, alusivas ao excerto *Pretendente apresentado e logo rejeitado...* Depois desta pequena revisão, foram apresentadas duas novas personagens da *Farsa de Inês Pereira*, mais concretamente Latão e Vidal. Posteriormente, seguindo o método aplicado nas duas aulas anteriores, projetei a representação do excerto intitulado *Aparece um escudeiro e é solteiro...*, que iria ser analisado nesta aula. Porém, é necessário praticar a leitura, por isso, tal como nas duas aulas anteriores, os alunos leram o já referido excerto, de forma dramatizada, para que este também pudesse ser analisado de forma aprofundada. Esta análise foi composta pelas minhas explicações, mas também pela participação e interação dos alunos que, ao mesmo tempo, iam tomando notas. Seguidamente, como trabalho individual, os alunos resolveram um questionário, incluído no manual, mas com algumas adaptações que elaborei. De seguida, realizou-se a correção deste trabalho.

Tendo em consideração que os discentes estavam já bastante familiarizados com a obra tornou-se necessário, neste momento, explicar a dimensão satírica da *Farsa de Inês Pereira*, explicação esta realizada por meio da projeção de uma apresentação *PowerPoint*. Relacionado com este conteúdo, surgem as personagens-tipo e, para lecionar esta matéria, os alunos formaram grupos para, baseados nos seus conhecimentos e em textos disponibilizados por mim, caracterizarem uma personagem-tipo apresentando-a, de seguida, oralmente, aos restantes elementos da turma.

Deste modo, foram lecionados todos os conteúdos planificados para as três aulas. Por isso, nos momentos finais da última aula, foi realizada uma atividade lúdica (jogo – *Kahoot*) onde os alunos, individualmente ou em pares, através dos seus telemóveis, tiveram de colocar os seus conhecimentos à prova e responder a perguntas, previamente preparadas no *site* do jogo, relativas a Gil Vicente e à *Farsa de Inês Pereira*. A terceira e última aula do primeiro período terminou com uma atividade de escrita criativa baseada no *Cadáver esquisito* de Mário Cesariny que, infelizmente, não houve oportunidade de acabar no tempo letivo desta de aula. Para a realização desta atividade foi distribuído, a cada par, uma folha colorida onde teriam de escrever um pequeno texto com as personagens das obras *Farsa de Inês Pereira* e *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente que correspondessem à cor do papel que tinha sido distribuído. Os alunos sabiam sobre quais personagens teriam de escrever porque no quadro, recorrendo a ímanes, foram colocadas imagens das várias personagens com o seu nome grafado num papel colorido. No final era necessário tirar à sorte os textos escritos pelos alunos com o objetivo de criar um texto coletivo, porém, não houve tempo para realizar esta parte da atividade na presente aula.

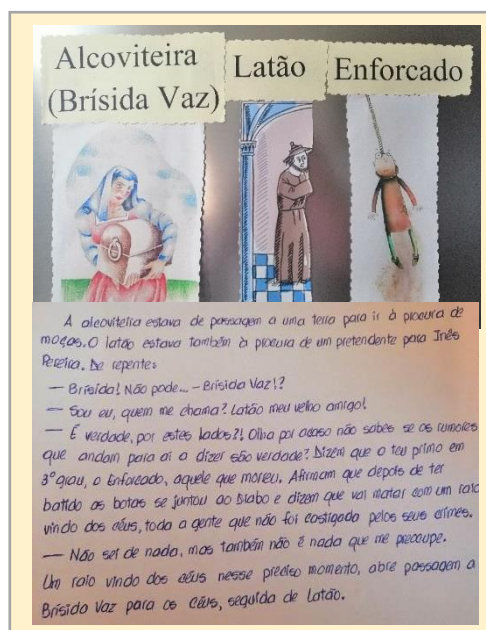


Figura 39- Cadáver esquisito *Farsa de Inês Pereira e Auto da Barca do Inferno*

### 2.1.2 Segundo período


Durante o segundo período, tal como ocorreu no primeiro período, as turmas atribuídas aos membros do Núcleo de Estágio foram distribuídas de forma consensual. Deste modo, lecionei três aulas de 90 minutos ao 12ºD relativas à primeira unidade do plano curricular do 12º ano, mais propriamente à subunidade Fernando Pessoa – *Mensagem* (ver anexos 7, 8 e 9).

A primeira aula deste segundo período decorreu no dia 15 de janeiro de 2020 onde se procedeu à introdução da segunda parte da *Mensagem* e, deste modo, foram realizadas distintas atividades ao longo dos 90 minutos. Tendo em consideração a importância do sumário para que os alunos se orientem mais facilmente no seu estudo, os primeiros dez minutos da aula foram dedicados à apresentação do sumário e ao registo do mesmo por parte dos estudantes. Passados estes minutos iniciais, sempre desassossegados pela entrada do primeiro ao último aluno, seguiu-se a audição de um som que reproduzia a sonoridade das ondas do mar. Com este áudio pretendi que os alunos, para além de se concentrarem na aula, adivinhassem que o som da natureza reproduzido era o mar para que, deste modo, se procedesse à introdução da segunda parte da *Mensagem* que, tal como o próprio nome indica (*Mar Português*) aborda o tema do mar. Tendo em consideração que a literatura é uma arte que integra o imaginário, mas também o real, neste contexto era importante consciencializar os alunos sobre a importância do mar para Portugal no passado e no presente e, ainda, sobre a importância do mar para o meio ambiente. Deste modo, em pares, quinze alunos redigiram um conjunto de argumentos para justificar a importância do mar para Portugal enquanto que, os restantes quinze, fizeram o mesmo relativamente ao meio ambiente.


De seguida, à vez, os estudantes expuseram alguns dos seus argumentos para que, no conjunto turma, todos percebessem a relevância daquilo que cobre a maior parte da superfície terrestre. Estas considerações foram úteis aos alunos enquanto estudantes e cidadãos do mundo, mas também foi pertinente para a introdução da segunda parte da *Mensagem*. Desta forma, seguiu-se a explicação da simbologia, assunto e constituição da obra, através de uma projeção em formato *PowerPoint*. Posteriormente a esta explicação, existiu um momento lúdico com jogo *Mentimeter*, onde foram testados os conhecimentos históricos dos alunos, pois através dos seus telemóveis responderam a algumas questões sobre o Infante D. Henrique (nome mencionado durante a explicação anterior e crucial para a análise do poema da aula). As respostas dadas pelos alunos foram projetadas no quadro e, durante um momento de competição e descontração, os alunos demonstraram a sua cultura histórica. Para finalizar a parte introdutória da unidade e da aula, os estudantes, visionaram uma notícia intitulada *Expo Infante D. Henrique* da SIC Notícias.

Imediatamente depois ao visionamento da notícia, os alunos tiveram a oportunidade de ver e ouvir a interpretação do poema *O Infante* (poema que iria ser analisado na primeira aula) realizada por uma tuna académica da Universidade da Beira Interior, a Desertuna. Este vídeo motivou os alunos para a leitura do poema, pois perceberam que é um texto notável, ao qual as novas gerações atribuem valor. Seguidamente, procedeu-se à leitura expressiva do poema por parte de uma aluna e à sua análise. Esta análise foi realizada através do auxílio de uma apresentação *PowerPoint*, com a sistematização das ideias do poema, que projetei à medida que direcionava os alunos de forma a que conseguissem interpretar o texto. Posteriormente, para aferir os conhecimentos adquiridos e a atenção durante o momento anterior da aula, em pares, os estudantes realizaram o questionário relativo ao poema incluído no manual que foi, de seguida, corrigido oralmente.

Os últimos minutos da aula foram dedicados a uma atividade de escrita criativa, relacionada com o tema da aula, ou seja, com o mar. Nesta atividade os alunos, em pares, tiveram de elaborar um anúncio publicitário para comercializarem uma garrafa da água do mar. Neste sentido, foi necessário criar uma marca, desenhar uma imagem, escrever um slogan e um texto de argumentação. Para auxiliar os alunos neste trabalho e dar asas à sua imaginação foi visionado um vídeo publicitário intitulado *Água – a nova mega bebida*.


Português

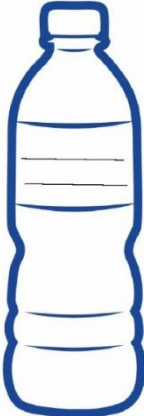
Atividade de Escrita Criativa


Escola Secundária  
Quatro de Fevereiro

1. Cria, em pares, um anúncio publicitário para comercializares a “tua” água do mar.

Elementos do anúncio publicitário:

- ✓ Marca;
- ✓ Imagem;
- ✓ Slogan;
- ✓ Texto de argumentação.



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

1

Figura 40- Atividade de Escrita Criativa

A segunda aula observada teve lugar no dia 17 de janeiro de 2020 e foi, também, avaliada pelo Professor Doutor Henrique Manso. O início desta aula decorreu da mesma forma que as restantes e, por isso, os primeiros dez minutos serviram para a indicação e registo do sumário. Tendo em consideração que esta segunda aula foi uma continuação de uma unidade, era importante que houvesse uma retoma dos conteúdos da aula anterior. Deste modo, os dez minutos seguintes foram dedicados à apresentação e comentário dos anúncios publicitários, elaborados pelos alunos, para a comercialização de uma garrafa de água do mar. Estas apresentações dos trabalhos criativos dos alunos permitiram fazer a revisão de alguns conteúdos lecionados na primeira aula.

Tendo em consideração que a *Mensagem* é uma obra constituída por vários poemas, para o texto analisado nesta segunda aula era importante explorar os conceitos de “mito” e “herói”. Porém, atualmente, o professor não é reconhecido como a única fonte de conhecimento e, deste modo, tem de assumir um papel de mediador entre o saber e o aluno. Neste sentido, nos quinze minutos que se seguiram, expliquei a referência ao imaginário épico (a dimensão simbólica do herói) presente na *Mensagem* com o auxílio de uma projeção em formato *PowerPoint*, mas, durante a explicação, os estudantes assumiram um papel relevante, pois, através do jogo *Mentimeter* puderam, por meios dos seus telemóveis, definir e dar a sua opinião sobre os dois conceitos em questão. Desta forma, a explicação tornou-se interativa e permitiu captar muito mais a atenção dos alunos para os conteúdos abordados. Neste momento da aula os estudantes tinham reflexionado e adquirido as ideias cruciais para a análise do poema e, por conseguinte, seguiu-se para a audição da versão musicada do poema *Mar Português* (texto escolhido para esta segunda aula). Considerando que a música é uma arte que cativa os alunos revela-se, por isso, uma

ferramenta interessante para as aulas, todavia é importante que o poema seja lido pelos alunos. Neste sentido, o texto em questão foi lido expressivamente por uma aluna e, de seguida, foi analisado. Esta interpretação realizou-se em conjunto, pois formulei inúmeras perguntas que permitiram aos alunos participarem constantemente e descobrir o que cada verso transmitia. É importante referir, ainda, que foi projetado uma apresentação *PowerPoint* (ver anexo 10) com sistematização de ideias-chave para que os alunos pudessem, mais facilmente, tomar notas. Tal como na primeira aula, depois da análise do poema seguiu-se a resolução de um questionário incluído no manual, que os alunos realizaram em pares e que foi, posteriormente, corrigido oralmente com a participação dos alunos e com explicações feitas por mim.

Na minha perspetiva, na disciplina de Português, é pertinente que os alunos tenham contacto não apenas com a literatura, mas com todos os tipos de arte, pois, por vezes, estão unidas e refletidas entre elas. Tal acontece entre a canção *Praia das Lágrimas* de Rui Veloso e o poema estudado nesta segunda aula. À luz desta situação, os alunos ouviram e sentiram esta canção e, de seguida, foi feita, de forma oral, uma comparação entre o poema e a canção. Contudo, como a literatura não adquire somente ligação com outras artes encontra-se, com frequência, intertextualidade entre composições. Deste modo, nos últimos quinze minutos da aula, os alunos, em pares, exploraram a intertextualidade entre o poema *Mar Português* e o episódio *Despedidas de Belém* da obra *Os Lusíadas*. Tendo em consideração que os estudantes já conheciam os dois textos era importante que este fosse um momento dinâmico e, para que tal acontecesse, foi distribuída, de forma aleatória, a cada par de alunos, uma estrofe do episódio *Despedidas de Belém* para que estabelecessem relações entre o poema analisado na aula e a estrofe que lhes foi atribuída. De seguida, os alunos apresentaram as suas comparações aos restantes colegas da turma e, por fim, apresentei uma tabela em formato *PowerPoint* com considerações e conclusões importantes tendo em consideração a notoriedade e relevância dos dois textos.

A última aula do terceiro período, que corresponde à terceira aula observada, decorreu no dia 22 de janeiro de 2020. Como ocorreu na primeira e segunda aula, os dez minutos iniciais foram reservados para a indicação do sumário e apontamento do mesmo por parte dos alunos. Seguidamente, houve apresentações orais por parte de dois alunos, para avaliação, sobre poemas da *Mensagem*. Enquanto professora estagiária não me é incumbido avaliar os alunos, porém, tendo em conta que a temática das minhas aulas observadas foi ao encontro do tema da avaliação oral dos alunos, foi necessário que dez minutos desta aula fossem dedicados à avaliação dos alunos.

Passados os minutos dedicados às expressões orais, era o momento de retomar os conteúdos lecionados na aula anterior para, também, introduzir o tema abordado nesta aula. Neste sentido, os alunos ouviram a canção *El-Rei D. Sebastião* que permitiu rever o conceito de mito, explorado na última aula, assim como introduzir o mito sebastianista, tema da presente aula. Já apresentado o tema, procedeu-se à apresentação de um vídeo sobre a vida de D. Sebastião e à visualização de um vídeo humorístico sobre o mito sebastianista. A observação destes dois audiovisuais suscitou

nos alunos vontade de exprimir a sua opinião sobre um mito que nos é próximo e familiar e, por isso, seguiu-se um momento de diálogo e interação entre os alunos que apresentaram perspetivas diferentes. De seguida, procedeu-se à audição e leitura expressiva, por parte de uma aluna, do poema *A Última Nau*. Tal como ocorreu nas duas primeiras aulas, este texto foi explorado em conjunto com os alunos através de perguntas e afirmações que conduziram a uma análise e interpretação do poema verso a verso. No decorrer desta análise foi projetado uma apresentação *PowerPoint* onde estavam destacadas as ideias principais que os alunos foram anotando. Depois da exploração do texto é importante aferir se os alunos perceberam verdadeiramente a análise e, deste modo, seguiu-se a realização, em pares, do questionário deste poema incluído no manual. Seguidamente, realizou-se a correção oral do trabalho realizado pelos alunos.

Para finalizar a aula, terminar a segunda parte da *Mensagem* e apresentar superficialmente a terceira (porque o poema estudado nesta aula é uma passagem para a última divisão da obra) procedeu-se à leitura de uma notícia, escrita por mim, intitulada *O Desejado regressa a Portugal*.



Figura 41- *O Desejado regressa a Portugal*

Esta notícia foi o ponto de partida para a última atividade realizada na aula, onde os alunos, em pares, redigiram uma sequência dialogal entre um jornalista e o Rei D. Sebastião, sendo o objetivo deste diálogo a explicação, por parte da personagem El-Rei, das medidas que iria implementar para reerguer Portugal e construir o V Império no século XXI. Infelizmente, não houve tempo para apresentar e comentar os trabalhos realizados, contudo, os objetivos desta atividade de escrita foram cumpridos, pois os alunos puseram em prática o domínio da escrita enquanto

refletiam sobre a atualidade do nosso país, uma atitude crucial enquanto cidadãos portugueses e futuro próximo de Portugal.

### **2.1.3 Terceiro período**

A execução dos trabalhos previstos para o terceiro período do ano letivo 2019/2020 foi afetada devido à pandemia de Covid-19 e, por isso, não foi possível lecionar as três aulas observadas que, no início do estágio pedagógico, foram estipuladas e acordadas entre os professores orientadores e os professores estagiários. Embora as aulas de Português tivessem prosseguido por meio das plataformas *online*, o trabalho dos professores estagiários teve, necessariamente, de ser redefinido pelo professor orientador da universidade e pela professora orientadora da escola. Neste sentido, a decisão do modo como a prática pedagógica deveria seguir foi tomada em consenso e com sustentação no percurso que já havia sido construído, pelos membros do Núcleo de Estágio, e, ainda, com base nas circunstâncias e nos meios pelos quais as aulas passariam a ser lecionadas. Por conseguinte, neste terceiro período, as tarefas do Núcleo de Estágio passaram pelo auxílio à Professora Orientadora. Esta colaboração baseou-se na realização de ferramentas de apoio à leção dos conteúdos programáticos, tanto para o 10º ano como para o 12º ano. Tal significou que, ao longo do terceiro período letivo, elaborámos alguns materiais, mais precisamente ficheiros em formato *PowerPoint*, com cenários de resposta às perguntas das sequências didáticas do manual alusivos às matérias que foram lecionadas. Para além disto, também produzimos documentos *Word* destinados, exclusivamente, à aluna invisuál que frequentava o 10ºE, pois esta discente não podia estudar pelos restantes documentos em suporte informático.

## **2.2. Aulas observadas de Espanhol e planificação das unidades didáticas**

No âmbito do Espanhol foi possível lecionar nos dois ciclos de estudos que o mestrado inclui, ou seja, no ensino básico e no ensino secundário. Neste sentido, houve a oportunidade de trabalhar com várias turmas e com alunos de distintas faixas etárias. Com efeito, no primeiro período lecionei três aulas de noventa minutos ao 7ºE, no segundo período mudei de público alvo lecionando três aulas de noventa minutos aos alunos do 11ºA/C/D e, no que respeita ao terceiro período, regressei ao ensino básico preparando uma unidade didática, em conjunto com a minha colega estagiária Ângela Mendes, dirigida ao 9ºB. Contudo, devido à pandemia de Covid-19 o material preparado no terceiro período não foi aplicado presencialmente, mas sim de forma *online*.

A planificação das aulas foi concebida com suporte nos programas curriculares de iniciação e continuação direcionados aos anos escolares de cada nível de ensino, ou seja, para o 7º ano e 9º ano do ensino básico e para o 11º ano do ensino secundário. Com efeito, pretendeu-se que os alunos adquirissem e praticassem destrezas na compreensão, expressão, interação e prática



auditiva, oral, escrita, léxica e gramatical e adquirissem conhecimentos culturais, funcionais, lexicais e gramaticais com recurso a diversas atividades e tarefas. Consequentemente, era imprescindível a elaboração de um plano de aula e de uma planificação da unidade. No plano de aula constava o sumário e uma descrição detalhada dos momentos da aula, tendo ainda o tempo de cada atividade e as destrezas desenvolvidas em cada uma dessas atividades. No que respeita à planificação da unidade, esta era composta por uma tabela com os objetivos das aulas, os conteúdos culturais, funcionais, lexicais e gramaticais, as atividades, os recursos, a tarefa final, a avaliação feita aos alunos e a duração das aulas. No que concerne aos materiais e recursos aplicados nas várias aulas foram praticamente todos realizados por mim, desde apresentações *PowerPoint*, fichas, jogos didáticos e outros.

A professora orientadora que coordenou e avaliou a prática pedagógica na disciplina de Espanhol foi a Dr.<sup>a</sup> Verónica Cruz, docente na Escola Secundária Quinta das Palmeiras. No que respeita à supervisão pedagógica por parte da Universidade da Beira Interior, as aulas foram assistidas e avaliadas pelo Professor Doutor Ignacio Vázquez, presidente e docente do Departamento de Letras.

### **2.2.1 Primeiro período**

A minha prática pedagógica, no que concerne à disciplina de Espanhol, ao longo do primeiro período letivo, tal como já mencionei, foi orientada ao 7ºE. Esta escolha foi realizada através de um sorteio entre os quatro professores estagiários. Por conseguinte, planifiquei três aulas de 90 minutos para lecionar vários conteúdos da unidade didática intitulada *Descripción Física* (ver anexo 11).

A 18 de outubro de 2019 lecionei a minha primeira aula. Tal como em todas as aulas é importante que, nos minutos iniciais, seja apresentado o sumário para que os alunos o registem e, consequentemente, saibam quais os conteúdos abordados em cada aula. Neste sentido, os cinco minutos iniciais foram dedicados ao sumário e, ainda, através deste, expliquei aos discentes a matéria que iriam aprender e como seria o encadeamento da aula. Posteriormente a este momento, entreguei a todos os estudantes um envelope que continha palavras e imagens relativas ao vocabulário da descrição física. Deste modo, pretendi, através de uma atividade de interação entre todos os presentes na sala, introduzir a unidade didática, pois os alunos tinham de relacionar o léxico com as figuras colocando no quadro a correspondência correta. Como os momentos lúdicos são propícios a uma maior agitação e, por vezes, distração, de seguida, foi distribuída uma ficha informativa que continha conteúdo relativo ao vocabulário da descrição física já apresentado pela atividade inicial. Esta ficha tinha como objetivo consolidar o léxico e, por isso, foi explicada por mim.

Tendo em consideração que todos os conteúdos deverão relacionados e um dos objetivos da aula era que os alunos adquirissem conhecimentos para conseguirem fazer uma descrição física de si mesmos e de outra pessoa, era essencial ensinar o verbo *ser* no presente do indicativo. À vista

disso, foi colocada uma canção intitulada *Verbo ser em Espanhol* para que os discentes ouvissem e visualizassem, pela primeira vez, a conjugação do tempo verbal de uma maneira lúdica. Após a audição da música, foi realizada, com o auxílio de uma apresentação *PowerPoint*, a explicação pormenorizada da conjugação do verbo em questão. Visto que a prática é imprescindível para completar a teoria, de seguida, os alunos realizaram uma ficha de trabalho com três exercícios sobre o verbo estudado. Os dois primeiros exercícios foram feitos individualmente, mas o último foi realizado em conjunto, pois era necessário que cada aluno lançasse um dado que continha os pronomes pessoais para que, todos os estudantes, pudessem escrever uma frase onde o verbo *ser* teria de estar conjugado corretamente na pessoa que o dado tinha ditado. Posteriormente à realização desta ficha, todos os exercícios foram corrigidos.

Uma vez que os alunos, neste momento da aula, já tinham praticado os conteúdos gramaticais era essencial que também praticassem os conteúdos lexicais e exercitassem a expressão oral. Neste sentido, foram realizadas duas atividades. A primeira baseou-se na execução de outra ficha de trabalho sobre a caracterização física. Primeiramente, foi distribuído aos alunos uma folha com uma imagem de vários desenhos animados para que, com as frases que fui dizendo que descreviam fisicamente esses desenhos animados, ordenassem essas personagens pela ordem que eu as tinha abordado e descrito. A segunda atividade consistiu na realização do jogo denominado *¿Quién es quién?*. Os discentes foram distribuídos em seis grupos e, cada grupo, tinha um tabuleiro de jogo para que, quando um dos grupos descrevesse fisicamente uma personagem, os restantes conseguissem adivinhar qual era.



Figura 42- Jogo *¿Quién es quién?*

Como tarefa final desta primeira aula foi delineado que cada aluno, individualmente, escrevesse um texto sobre a sua própria descrição física. Contudo, o início desta aula foi atrasado por motivos técnicos e, por isso, os discentes não tiveram oportunidade de realizar esta tarefa na aula. Deste modo, a elaboração desta tarefa final ficou para trabalho de casa.

A minha segunda aula realizou-se no dia 22 de novembro de 2019. Este grande espaço temporal entre a primeira e a segunda aula deveu-se à forma como o primeiro período foi organizado. Contudo, as três aulas tiveram um seguimento lógico e coerente porque abordaram uma unidade didática que continha vários conteúdos a lecionar. É importante, ainda, referir que esta segunda aula contou com a presença do Professor Doutor Ignacio Vázquez.

Tal como a primeira aula, esta também começou pela apresentação do sumário e registo deste por parte dos alunos. A matéria a lecionar naquela sessão seria o vocabulário relacionado com as cores e com a roupa e calçado. Neste sentido, para introduzir o léxico alusivo às cores os alunos ouviram uma canção intitulada *Colores, Colores*. Para além de ouvirem a canção era necessário preencherem uma ficha, previamente distribuída, que continha a letra da canção com alguns espaços em branco. Posteriormente à audição da canção e preenchimento da ficha, alguns dos alunos foram ao quadro fazer a correção da mesma. Deste modo, os discentes adquiriram conhecimentos sobre a forma como se escreviam e pronunciavam algumas das cores em Espanhol, contudo, era necessário que aprendessem mais vocabulário. Neste sentido, foi apresentado um *PowerPoint* sobre as cores para que, ao mesmo tempo, os alunos fossem pintando, misturando as cores primárias e secundárias, as imagens de uma ficha (utilizando guaches e pincéis). Esta atividade teve como objetivo que, de uma maneira lúdica e interessante, os alunos aprendessem as cores em Espanhol e, além disso, despertar conhecimentos relativos à disciplina de Educação Visual.

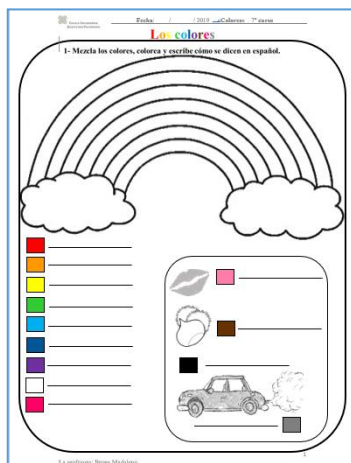


Figura 43- Ficha de trabalho *Los colores*

Tendo em consideração que o léxico das cores estava lecionado, era o momento de passar ao segundo conteúdo da aula. Todavia, é crucial que todas as matérias sejam lecionadas de forma coerente e com ligação entre si e, por isso, foi colocado no quadro um estendal com imagens de várias peças de roupa para que, em seguida, cada aluno escolhesse uma e a pintasse com a sua cor favorita. Posteriormente, todos os discentes tiveram de voltar a colocar a peça de roupa no quadro ao lado da palavra que lhe correspondia. Esta parte da aula teve como objetivo introduzir o vocabulário relativo à roupa e calçado, porém, como os alunos ainda não tinham conhecimentos sobre esta matéria foi um momento repleto de sorte. Seguidamente, para confirmar se as correspondências estavam corretas e ensinar corretamente o léxico em questão, foi distribuída uma ficha informativa, de imediato explicada por mim, com o vocabulário alusivo às peças de vestir e ao calçado.

Depois de lecionados todos os conteúdos planificados para esta aula, a parte final foi dedicada à expressão escrita e oral. Deste modo, foi distribuído, à sorte, a cada aluno um papel com um nome de um elemento da turma. Seguidamente, cada aluno teve que, por escrito, caracterizar fisicamente e descrever as peças de roupa do colega que lhe calhou. Posteriormente, cada discente, teve de ler o que escreveu para que, os restantes alunos, adivinhassem de quem se tratava. Esta última atividade permitiu, além de aplicar os conhecimentos adquiridos nesta segunda aula, rever, também, a matéria ensinada na primeira aula.

No dia 29 de novembro lecionei a terceira e última aula do primeiro período (ver anexo 12). Tal como nas duas aulas anteriores, os primeiros cinco minutos foram para a apresentação e registo do sumário. Depois destes minutos iniciais foram aferidos e revistos conteúdos já estudados. Neste sentido, os alunos juntaram-se em quatro grupos para jogar ao tradicional jogo do Dominó, todavia, nas seis peças que cada estudante recebeu, em vez de estarem pequenos pontos pretos que formam números, estavam imagens de roupa, calçado e cores. Deste modo, os alunos teriam de colocar uma peça que correspondesse com a anterior. Esta atividade lúdica permitiu, além da prática lexical, a interação oral entre os alunos.



Figura 44- Jogo *Dominó*

Logo após a realização do jogo, projetei um vídeo dos desenhos animados *Os Simpson* e, de seguida, apresentei uma imagem desta tão conhecida família para que os alunos descrevessem, oralmente, as cores e as peças de roupa destes desenhos animados. Esta interação oral tinha três objetivos. O primeiro baseava-se na revisão de conteúdos lecionados, o segundo consistia na explicação da conjugação do verbo *llevar* no presente do indicativo e, por fim, introduzir o

vocabulário da família. Posteriormente, foi distribuída uma ficha de trabalho com a árvore genealógica dos desenhos animados *Os Simpson* que os alunos, através de indicações feitas oralmente, tinham de completar, isto é, os discentes tinham de colocar a fotografia dos membros desta família no quadrado que lhe correspondia. Desta forma, os alunos foram aprendendo o léxico alusivo à família, porém, era necessário consolidar os conhecimentos e, para isso, foi entregue a todos os alunos uma ficha informativa com o vocabulário em questão que foi, de imediato, explicada (ver anexo 13).

No âmbito do vocabulário da família, foi apresentado um vídeo sobre a Família Real Espanhola. Este vídeo foi importante para, além de mencionar o léxico estudado nesta aula, abordar conteúdos culturais que são, efetivamente, essenciais na aprendizagem de línguas estrangeiras. Depois da visualização deste audiovisual foi explorada uma apresentação *PowerPoint* sobre a Família Real Espanhola. Os diapositivos continham fotografias desta família e frases a descrevê-las que introduziram o conteúdo gramatical, mais especificamente os determinantes possessivos. Deste modo, seguiu-se, através do auxílio da apresentação *PowerPoint*, a explicação dos conteúdos gramaticais. Após esta explicação foi realizado um jogo denominado *Tres en Raya*. Para a execução deste jogo foi projetada, no quadro, uma tabela com nove determinantes possessivos e os alunos foram divididos em dois grupos atribuindo-se, a cada grupo, um símbolo gráfico (uma cruz e um círculo). Em seguida, à vez, cada grupo tinha de eleger uma das palavras da tabela para, de seguida, construir uma frase com essa palavra. Somente podiam colocar o símbolo na tabela se a frase estivesse correta e supostamente ganhava o grupo que conseguisse colocar três símbolos em linha (horizontal, vertical ou diagonal), contudo, nenhum grupo conseguiu colocar três dos seus símbolos em linha.

Para finalizar a terceira aula e também esta unidade didática, foi explicada e elaborada a tarefa final. Esta consistia na criação de famílias. Deste modo, primeiramente, distribuiu-se, à sorte, a cada elemento da turma, um papel de cor juntamente com uma imagem relacionada com o vocabulário estudado ao longo das três aulas. Depois, segundo a cor do papel que calhou a cada aluno, formaram-se três grupos para que, em seguida, cada grupo criasse uma família. Neste sentido, cada discente completou uma ficha com o nome, características físicas, descrição das peças de roupa de um membro da família e, ainda, com a indicação das relações de parentesco com os restantes membros. No final os estudantes apresentaram a sua família descrevendo cada membro que a constituía.

### **2.2.2 Segundo período**

Durante o segundo período, a minha prática pedagógica centrou-se na turma de 11º ano que contém alunos da turma do 11ºA, do 11º C e do 11ºD. Tal como ocorreu no início do primeiro período, a eleição das turmas atribuídas a cada professor estagiário foi realizada através de um sorteio. À vista do resultado do já mencionado sorteio, planifiquei e lecionei três aulas de 90 minutos da unidade *Comercio* (ver anexo 14).

A primeira aula do segundo período realizou-se no dia 10 de fevereiro de 2020. Esta aula, assim como as do primeiro período, começou pela apresentação e registo do sumário, um momento de aula que demorou cerca de dez minutos. Tendo em consideração que os alunos, através do sumário, já tinham conhecimento dos conteúdos que iriam ser abordados, era o momento de introduzir a nova unidade a ser estudada. Neste sentido, comecei pela explicação da tarefa final relativa à unidade temática que se iniciou nesta primeira aula. Era importante que este momento fosse no início da aula, pois este trabalho tinha ligação com conteúdos que os alunos haviam estudado anteriormente e foi, também, uma forma de introduzir a unidade que iria lecionar. Neste sentido, expliquei que teriam de trabalhar em grupo para criar uma loja de produtos ecológicos e, para isso, teriam de eleger o tipo de loja, inventar um nome e uma imagem representativa, fazer uma lista dos produtos que iriam vender e, além de tudo isto, era ainda obrigatório apresentar um desses produtos. Denominei esta tarefa de *tiEco*, porque o objetivo seria que os estudantes simulassem que iriam participar num programa de televisão onde teriam de apresentar um projeto de uma loja ecológica e, no final, o melhor projeto seria eleito por meio de uma votação. Acabei a explicação da tarefa final dizendo que a loja poderia ser física ou *online* e, desta forma, estabeleci um diálogo sobre estas duas modalidades de comercializar bens.

Seguidamente, apresentei o vídeo intitulado *AliExpress abre su primera tienda física en España*. Este audiovisual teve como objetivo que os alunos adivinhassem os conteúdos lexicais desta primeira aula e, para tal, posteriormente à visualização do vídeo, fiz algumas perguntas sobre o mesmo. Tendo em consideração que os alunos do ensino secundário têm a capacidade de trabalhar autonomamente explorando os recursos que os professores lhes fornecem, depois do visionamento do vídeo, solicitei aos estudantes que se juntassem em pares para que, através dos seus telemóveis, acessem à loja *online* AliExpress e procurassem o nome de vários objetos presentes numa folha que distribuí. Deste modo, os alunos exercitaram a sua autonomia e a aquisição de vocabulário foi realizada de uma forma em que os alunos estavam concentrados e motivados. Tal como já mencionei, com este trabalho, pretendi que os alunos estudassem léxico relacionado com várias categorias (roupa, sapatos, bijuteria, malas, casa e brinquedos), porém, cada par de estudantes estava a trabalhar somente uma categoria. Neste sentido, era imprescindível que todos os alunos aprendessem o vocabulário relacionado com todas as categorias. Por conseguinte, depois de os alunos terminarem o seu trabalho, era o momento de colocar em comum as pesquisas. Este momento decorreu com bastante interatividade, pois à medida que ia colocando no quadro imagens com ímanes, os pares que tinham procurado o respetivo nome daquelas imagens iam dizendo para a restante turma como se designavam em Espanhol. Para que todos pudessem acompanhar facilmente este momento e ficar com um registo do léxico, elaborei uma ficha com o vocabulário, mas com alguns espaços em branco para os alunos os preenchessem e, deste modo, estarem também com atenção a este momento específico da aula.

A última atividade desta primeira aula consistiu na realização de um exercício para que os alunos aplicassem os conteúdos lexicais que haviam aprendido. Desta forma, distribuí várias revistas espanholas de moda, decoração e brinquedos para que, em pares, os alunos selecionassem vários produtos, compondo uma lista para distintas situações (comprar roupa nova, fazer a mala para ir de viagem, remodelar um espaço da casa ou comprar brinquedos para meninos necessitados).



Figura 45- Revistas espanholas

A segunda aula do segundo período decorreu no dia 14 de fevereiro de 2020. Tal como planificado, os primeiros dez minutos serviram para a indicação do sumário e registo do mesmo por parte dos alunos. Passados estes minutos, a aula continuou com a apresentação das listas de produtos que os alunos redigiram na aula anterior. Este segundo momento permitiu, além de uma ligação lógica e coerente entre a primeira e segunda aula, retomar os conteúdos lecionados na primeira aula. Deste modo, alguns pares leram a lista que redigiram e solicitei, ainda, a um par que optou por uma revista de brinquedos que se dirigisse ao computador e mostrasse os brinquedos que tinham selecionado. À medida que estes dois alunos foram exibindo as suas escolhas, os restantes elementos da turma, em grupos, expressaram opinião sobre a lista destes colegas através de placas que diziam *Nosotros lo compraríamos* ou *Nosotros no lo compraríamos*, contudo, era necessário, mais que levantar a placa, justificar a opinião. Esta atividade inicial permitiu que os alunos praticassem a sua expressão e interação orais, bem como revessem o léxico e, ainda, fazer ligação aos conteúdos gramaticais. Isto é, utilizei estas frases para iniciar a explicação dos pronomes de complemento direto e indireto. Neste sentido, seguiu-se a exploração de uma apresentação *PowerPoint* sobre o complemento direto e indireto, bem como dos pronomes destes dois complementos. Apesar de, ao longo da explicação gramatical, os alunos terem realizado dois exercícios de forma oral, era importante que praticassem, individualmente, a matéria aprendida e, por conseguinte, seguiu-se a resolução de uma ficha com exercícios de consolidação. Tendo em consideração a importância dos conteúdos gramaticais, tornou-se necessário dar tempo suficiente para que os alunos respondessem a todas as perguntas e, quando todos terminaram, foi feita a correção em conjunto. Durante esta correção ia perguntado a diferentes alunos a solução das várias questões e, posteriormente, escrevia a resposta correta no quadro.

Atendendo a que os conteúdos gramaticais pertencem a uma componente bastante teórica, era importante, na minha perspetiva, que as atividades seguintes da aula reunissem características lúdicas e interativas. Por conseguinte, a atividade que se seguiu permitiu colocar em prática conteúdos lexicais e gramaticais da unidade estudada. Por outras palavras, os alunos realizaram um jogo onde tinham de passar, entre todos, uma caixa ao som de uma música (*La camisa negra*). Quando a música parasse, a caixa também e quem ficasse com ela na mão tinha de retirar um papel, ler a pergunta e responder ao que fosse pedido. Este foi, sem dúvida, um momento que juntou a diversão e a aprendizagem.

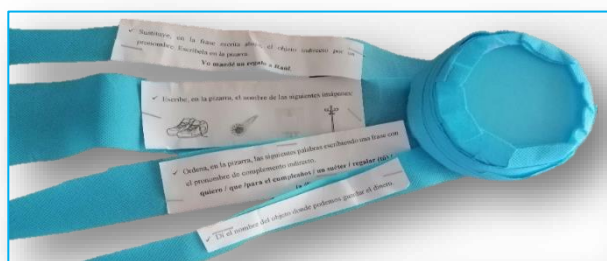


Figura 46- Atividade musicada

Assim que terminassem o jogo anterior, estava previsto a visualização de um vídeo e a realização de um debate sobre as vantagens e desvantagens de fazer compras em lojas *online*, contudo, a explicação e prática dos conteúdos gramaticais, devido à complexidade da matéria, demorou mais que o previsto e apenas houve tempo para trocar algumas opiniões e considerações sobre o tema estipulado para o debate.

Foi no dia 17 de fevereiro de 2020 que lecionei a minha última aula de Espanhol do segundo período (ver anexo 15). Neste dia o Professor Doutor Ignacio Vázquez marcou presença para avaliar esta aula observada. Assim como as restantes, esta aula começou com a apresentação e registo do sumário por parte dos alunos. Como sempre estes dez minutos iniciais são fundamentais para que os alunos se inteirem das atividades que vão ser realizadas e, também, para que se concentrem para os 80 minutos de aula que se seguem. Neste sentido, assim que os estudantes dirigiram toda a sua atenção para a aula, comeci o meu diálogo perguntando qual o último assunto que tinha sido abordado na aula anterior. Desta forma, foi retomado o tema das vantagens e desvantagens de comprar em lojas *online*, pois os alunos lembraram argumentos referidos na última aula e foram, ainda, debatidas novas ideias.

No seguimento desta exposição de ideias apresentei algumas desvantagens de fazer compras em lojas *online*. Os meus argumentos foram expostos com o auxílio de uma apresentação *PowerPoint* onde destaquei palavras que introduziram novos conteúdos lexicais (ver anexo 16). Deste modo, seguiu-se a explicação do vocabulário previsto para esta aula, contudo, esta exploração foi



realizada de forma lúdica e interativa. Isto significa que lecionei a descrição de produtos (forma, textura, cor, peso, tamanho e materiais) ao mesmo tempo que alguns alunos, de olhos fechados, tiveram de manusear objetos que estavam dentro de sacos e descrevê-los consoante o vocabulário que ia apresentando. Terminada a explanação do vocabulário, os alunos, em grupos de quatro, realizaram uma ficha de trabalho em que tinham de desenhar e descrever um produto com o léxico aprendido anteriormente (ver anexo 17). Esta ficha serviu também para que os estudantes comesçassem a trabalhar na tarefa final, pois o produto que iriam desenhar seria o mesmo que iriam enquadrar no trabalho final desta unidade. Assim que todos os grupos concluíram esta atividade, procedeu-se à apresentação dos objetos desenhados e descritos pelos alunos. Com estas apresentações pretendi que os alunos praticassem a expressão oral, mas também tinham o propósito de, à medida que fossem mostrando diferentes produtos, introduzir o nome das lojas onde estes poderiam ser adquiridos. Neste contexto, aproveitei para introduzir conteúdos culturais, juntando ao nome das lojas exemplos reais de marcas espanholas. Ainda no âmbito dos conteúdos culturais, seguiu-se a exploração de uma apresentação *PowerPoint* com exemplos de lojas espanholas que vendem produtos ecológicos, com a finalidade de motivar os alunos para a realização da tarefa final.

A última atividade da terceira aula consistiu na realização de um jogo, *Tiendapolio*, uma adaptação do tradicional *Monopolio*. Naquele momento, os alunos continuaram divididos em grupos de quatro para realizarem a atividade em pares. Este jogo tinha as mesmas regras do *Monopolio*, todavia, o tema estava relacionado com as lojas estudadas e, além disso, a maioria das cartas continham perguntas relacionadas com os conteúdos lexicais e gramaticais aprendidos ao longo desta unidade didática. Deste modo, o jogo exigia aos alunos, além gerirem o dinheiro, saberem e reverem as matérias lecionadas ao longo das três aulas. No plano de aula estava previsto que, nos últimos dez minutos, os alunos continuassem a preparação da tarefa final, contudo, pelo entusiasmo resultante do jogo, esta atividade prolongou-se mais tempo do que aquele que estava previsto. Ainda assim, os alunos realizaram e apresentaram a tarefa final, estipulada ao início da unidade, na aula seguinte, apesar de não ser uma aula observada.



Figura 47- Jogo *Tiendapolio*

### 2.2.3 Terceiro período

O percurso do estágio pedagógico no que concerne, especificamente, à disciplina de Espanhol foi afetado, no terceiro período, pela pandemia de Covid-19. Como consequência deste vírus as escolas fecharam portas e as aulas continuaram no mundo *online*. Neste sentido, as aulas observadas que haviam sido, no início do ano letivo, definidas para o terceiro período não se realizaram da forma prevista. Por conseguinte, o professor orientador da universidade e a professora orientadora da escola, adaptaram o trabalho do Núcleo de Estágio à realidade que se fazia sentir naquele momento. À vista disso, o que inicialmente se previa ser uma avaliação em que os professores estagiários preparavam as aulas apenas com o auxílio da professora orientadora, passou a ser uma avaliação em par pedagógico. Para além desta mudança, as três aulas observadas foram substituídas pela preparação de uma unidade temática, dirigida a um ano escolar à nossa escolha, que fornecesse material e conteúdo suficiente para aplicar em três aulas *online*, as quais seriam lecionadas pela professora orientadora. É necessário salientar que, apesar de as aulas terem sido dirigidas pela Dr.<sup>a</sup> Verónica Cruz, os materiais que deram suporte a essas três sessões foram elaborados por mim e pela professora estagiária Ângela Mendes.

Tendo em consideração que tanto a mim como à minha colega ainda não nos tinha sido concedida a oportunidade de lecionar nenhuma aula ao 9º ano, optámos por dirigir a nossa prática pedagógica, neste terceiro período, a este ano de escolaridade e elegemos, mais especificamente, a turma do 9ºB. Depois deste primeiro passo, com base no conjunto de sequências didática que ainda não tinham sido lecionadas, escolhemos preparar materiais para a unidade temática intitulada *Otros mundos, otras gentes* (ver anexo 18). As ferramentas didáticas produzidas para orientar os alunos na aprendizagem dos conteúdos desta unidade basearam-se na componente lexical, tal como foi solicitado pela professora orientadora. Contudo, como foi discorrido ao longo do presente trabalho, a cultura é fundamental na aprendizagem de línguas estrangeiras. Seguindo esta perspetiva, eu e a minha colega estagiária, incluímos nos materiais que elaborámos conteúdos culturais. Importa referir, neste sentido, que a componente cultural era dedicada aos países onde a língua espanhola é oficial e os conteúdos lexicais apresentados foram os estabelecidos pelo manual escolar destinado ao 9º ano.

À luz de tudo isto organizámos uma ferramenta em *PowerPoint* (ver anexo 19) que incluía a apresentação, através de palavras, imagens e vídeos, do léxico relacionado com os continentes, com os países hispano falantes e com vocabulário que permitia distinguir e descrever paisagens naturais e urbanas. Neste sentido, os alunos tiveram, primeiramente, uma visão do mundo, através da exploração do vocabulário dos continentes. De seguida, o foco passou para os países onde o Espanhol é a língua oficial com a apresentação das respetivas bandeiras dessas mesmas nações. Por fim, foi-lhes fornecido léxico que permite a descrição de paisagens que existem nesses países e a exposição de algumas atividades que se podem realizar nesses lugares. Assim como foi mencionado, nesta ferramenta de trabalho, foram incluídos dois vídeos. Um dos audiovisuais tinha como finalidade alargar os conhecimentos dos alunos com algumas curiosidades sobre os

seis continentes e, o com outro vídeo, pretendia-se mostrar aos alunos as diferenças que a língua espanhola goza nos diferentes países onde é idioma oficial. Considerando que a prática é fundamental para alicerçar e averiguar os conhecimentos que são lecionados, criámos um *quizz* (ver anexo 20), com dez perguntas, na plataforma *Classroom* do *Google* com base nos conteúdos apresentados no formato *PowerPoint* e nos vídeos. Para além deste jogo também preparámos uma ficha de trabalho (ver anexo 21) para a consolidação do vocabulário relacionado com as paisagens, pois esta ficha incluía dez paisagens naturais e urbanas que os alunos tinham de descrever. A apresentação *PowerPoint* em questão foi explicada pela professora orientadora durante os 30 minutos de aula *online* que decorreram no dia 16 de abril de 2020. No que respeita às atividades de verificação e consolidação dos conhecimentos, estas foram realizadas pelos alunos ao longo desse mesmo dia.


A segunda aula *online* realizou-se no dia 20 de abril de 2020 e teve, também, uma duração de 30 minutos. Durante este tempo a Dr.<sup>a</sup> Verónica Cruz fez a revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior aproveitando, ainda, esta unidade temática para expor um conteúdo gramatical que se revelou pertinente explicar no decorrer destas aulas. Neste sentido, o material que eu e a minha colega preparámos para a segunda aula não foi concebido para que fosse aplicado durante o tempo letivo síncronico, mas foi pensado para que os alunos o realizassem depois de decorrer a aula. À vista deste facto, nesta aula, foi solicitado aos alunos que visualizassem o primeiro episódio da terceira temporada da série *Casa de Papel*, para que identificassem os países e os continentes que fossem surgindo ao longo do episódio. Para orientar este trabalho elaborámos uma ficha que continha uma tabela com as imagens retiradas do episódio da série em questão, imagens essas que os alunos já tinham visualizado e descrito na ficha de trabalho da aula anterior. Esta atividade, para além de colocar os estudantes durante 50 minutos em contacto com a língua espanhola, pretendeu cimentar os conteúdos desta sequência didática e, ainda, introduzir a tarefa final.


No dia 23 de abril, último período letivo desta unidade temática, os trinta minutos de aula foram iniciados com um jogo que eu e a minha colega estagiária reinventámos. Esta atividade lúdica baseou-se no tradicional jogo do *STOP*. Para que fosse possível realizar este jogo criámos um áudio com os nomes dos países hispânicos que apareciam no episódio da série que os alunos tinham visualizado. Este áudio foi apresentado no computador da professora orientadora e, quando um dos alunos presentes na aula dissesse a palavra ‘stop’, a docente teria de parar o áudio. O primeiro país a jogo foi a Colômbia e, seguidamente, os alunos tiveram de preencher uma tabela (presente numa ficha de trabalho elaborada por mim e pela minha colega e que tinha sido enviada aos alunos antes desta aula) que continha os seguintes aspetos: El país; El continente; Un personaje de la serie que estaba en este país; Dos colores de la bandera; Un paisaje (urbano o natural) de ese país; Una actividad que se puede hacer. Como todas as atividades lúdicas, este jogo permitiu um momento de diversão e aprendizagem por parte dos discentes e, apesar de cada aluno estar na sua casa, não deixaram a competitividade de parte. Esta atividade foi realizada duas vezes


e, posteriormente à realização do jogo, a aula prosseguiu com a explicação de mais um conteúdo gramatical.


Vas a jugar al juego del  
**STOP**


1- Escucha el audio (archivo adjunto 7) y páralo cuando quieras. Con el país que te toque vas a tener que jugar al juego del STOP de acuerdo con las siguientes categorías.


**El país**

**El continente**

**Un personaje de la serie que estaba en este país**

**Dos colores de la bandera**

**Un paisaje (urbano o natural) de ese país**

**Una actividad que se puede hacer**

España					
Colombia					
Panamá					
Argentina					

Figura 48- Jogo *STOP*

Quando a professora terminou a sua explanação foi solicitado aos estudantes que, depois da aula, era necessário realizar, novamente, o jogo do *STOP* para que ficassem a conhecer o país com o qual teriam de trabalhar na tarefa final. Esta atividade consistiu na produção de um áudio, elaborado com base nos aspetos mencionados no jogo do *STOP*, em que os alunos tinham como missão convencer um público alvo a visitar o país que a sorte lhes havia ditado que trabalhassem. Desta forma, a presente unidade temática terminou com a imersão dos alunos na realidade e na cultura dos países hispano falantes.

## Capítulo 3: Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo

A função de um professor tem, hodiernamente, de se estender a outros espaços para além das quatro paredes de uma sala de aula. Felizmente, ao longo do último ano letivo, tive a oportunidade de estagiar numa escola dinâmica e inovadora onde, por conseguinte, existe a preocupação de diversificar a rotina escolar. Efetivamente, é importante que, durante o processo de aquisição e construção de conhecimento, os alunos participem em atividades fora do espaço formal, pois estas permitem complementar e enriquecer o plano curricular e a formação do aluno enquanto ser humano e cidadão. Deste modo, durante o ano letivo 2019/2020, no âmbito da disciplina de Português e da disciplina de Espanhol, foram desenvolvidas várias atividades que permitiram aos alunos rever, consolidar e aprender conhecimentos através do contacto com várias realidades que, por vezes, não são abordadas em sala de aula. Para além disso, estas atividades promoveram a motivação para a aprendizagem, possibilitaram o desenvolvimento do espírito crítico e de união e alicerçaram, ainda, a relação entre alunos e professores.

### 3.1. Dia Europeu das Línguas

No dia 26 de setembro comemora-se o dia Europeu das Línguas, uma data que o Departamento de Línguas com a colaboração da Biblioteca Escolar marcou com a realização de atividades direcionadas à comunidade escolar. Logo pela manhã foram hasteadas as bandeiras dos países que formam o leque de línguas lecionadas na Escola Secundária Quinta das Palmeiras, sendo estas o Português, o Espanhol, o Francês e o Inglês. Posteriormente, no auditório do CTE foi aplicado um *Kahoot* intitulado “Quem quer ser multilingue?” para os alunos de 8º e 9º que, com muita diversão e alguma competição, ativaram os seus conhecimentos relativos às línguas europeias. Os alunos de 7º ano também tiveram a oportunidade de comemorar este dia através da participação numa atividade denominada “A Letra certa”, cujo objetivo era formar palavras em Português, Espanhol, Francês e Inglês. Para os alunos do ensino secundário, mais especificamente para o 10º ano, a *Raiz Editora* preparou uma atividade onde os estudantes tinham que responder a questões relacionadas com as línguas lecionadas na escola. Para além destas atividades, também decorámos a sala dos professores e as portas das salas com imagens e frases alusivas a este dia.



Figura 49- Dia Europeu das Línguas

### 3.2. Dia das acessibilidades

A Escola Secundária Quinta das Palmeiras é uma instituição escolar inclusiva, pois neste espaço escolar são integrados todos os alunos independentemente da sua condição física ou mental. À vista disso, decidiu-se assinalar o dia 10 de outubro, dia das acessibilidades, através da realização de um *peddy paper*. Este jogo levou os alunos às ruas da Covilhã com o objetivo de sensibilizar para as dificuldades que as pessoas com deficiência motora enfrentam no seu quotidiano. Efetivamente, o alerta para estes assuntos tem de começar dentro da sala de aula, contudo, é crucial que seja ultrapassado o espaço escolar para que os alunos contactem com a realidade. Deste modo, em pequenos grupos, os alunos avaliaram se os estabelecimentos públicos, perto da Escola, estavam adaptados para as pessoas com deficiência motora. Estavam ainda autorizados para, com educação, alertarem os funcionários e proprietários dos estabelecimentos para as anomalias que encontrassem.

O papel dos professores nesta atividade foi, para além de assegurar a segurança da turma que acompanhavam, que no meu caso foi o 7ºA juntamente com o meu colega estagiário Josué Manteigueiro e com a Professora Júlia Amaral, proporcionar uma reflexão sobre este assunto auxiliando, desta forma, na importante mudança de atitudes e mentalidades. No final da atividade, alunos e professores concluíram que é tão necessário como urgente criar espaços mais acessíveis para as pessoas com deficiência.



Figura 50- Dia das acessibilidades

### 3.3. Día de la Hispanidad

Na manhã do dia 11 de outubro, o grupo Disciplinar de Espanhol levou os alunos do 7ºA e do 7ºE rumo ao Jardim das Artes para comemorar o *Día de la Hispanidad*. O dia estava solarengo o que proporcionou a realização das atividades planeadas de uma forma descontraída e agradável. Tendo em consideração que os alunos de 7º ano estão a contactar pela primeira vez com a língua espanhola e com a cultura hispânica, este momento de aprendizagem e convivência começou por uma pequena explicação sobre a festividade em questão. De seguida, os alunos colocaram-se em meia lua e foi-lhes distribuído uma folha que continha uma imagem ou uma palavra, alusiva aos países hispânicos, pretendendo-se que, posteriormente, se agrupassem em pares para fazerem a

correspondência correta entre a palavra e a respetiva imagem. Esta atividade permitiu aos alunos adquirirem conhecimentos culturais e linguísticos, relativos aos países que compõem a lista dos que têm o Espanhol como língua oficial, pois foi explicado o significado de cada palavra e imagem. Após esta explicação, uma das professoras de Espanhol pediu aos alunos que formassem uma fila por ordem alfabética. Apesar de este exercício não estar diretamente relacionado com o *Día de la Hispanidad*, teve o objetivo de praticar um dos conteúdos do programa já lecionado e proporcionar um momento de interação para os alunos se conhecerem melhor. Esta comemoração terminou com uma das formas de arte, fazendo jus ao nome do local onde estava a decorrer, pois cada turma teve a oportunidade de cantar uma canção em Espanhol.



Figura 51- Día de la Hispanidad

### 3.4. Día de los Muertos

O *Día de los Muertos* é uma comemoração tradicional do México que se celebra entre os dias 1 e 2 de novembro. Para assinalar esta festividade latino-americana cheia de cores, flores e caveiras, em conjunto com o grupo Disciplinar de Espanhol, o Núcleo de Estágio preparou um altar em homenagem a personalidades famosas mundiais já falecidas. A elaboração deste altar teve também a colaboração dos alunos de 9º ano que escreveram *calaveritas* (pequenos poemas típicos destas datas), dedicadas a estas celebridades. A exposição teve lugar na biblioteca escolar, entre os dias 30 de outubro e 5 de novembro, para que os alunos a visitassem e ouvissem explicações sobre a mesma tendo, ainda, o objetivo de explicar alguns aspetos e curiosidades sobre esta a celebração mexicana.



Figura 52- Día de los muertos



### 3.5. Marcha contra a violência no namoro

A CooLabora, em parceria com a Câmara Municipal da Covilhã, envolveu os agrupamentos e escolas do concelho com o intuito de assinalar, através uma marcha simbólica, o Dia Internacional para a Eliminação da Violência Contra as Mulheres. Esta marcha teve o objetivo de lançar o alerta sobre a violência no namoro. Foi esta preocupação, de que é necessário enfrentar este problema que, no dia 25 de novembro, os professores e assistentes operacionais, da Escola Secundária Quinta das Palmeiras, acompanharam os seus alunos nesta marcha pelas avenidas mais movimentadas da Covilhã. Todas as escolas participaram com o objetivo de alertar e protestar contra o problema da violência no namoro. Neste sentido, os milhares de participantes chamaram à atenção para este assunto, bastante presente na nossa sociedade, através da realização de discursos, faixas e cartazes onde pretendiam destruir ideias erradas e construir ideias que proporcionassem relacionamentos felizes.



Figura 53- Marcha contra a violência no namoro

### 3.6. Do Prado às Palmeiras

No âmbito do Plano Nacional das Artes, entre os dias 9 e 17 de dezembro, a Escola Secundária Quinta das Palmeiras preparou uma exposição de vinte réplicas de quadros que se podem encontrar no museu do Prado, em Madrid. Esta exposição, montada no CPI, com alguns dos quadros mais importantes do museu do Prado, foi apreciada pelos alunos desta escola, sendo também aberta à restante comunidade local. Através de audioguias e da explicação dos professores destinados a acompanhar os alunos, como foi caso do Núcleo de Estágio, realizaram-se atividades de exploração e, consequentemente, verdadeiras aulas de história da arte. Deste modo, pretendeu-se que os visitantes desta exposição adquirissem conhecimentos sobre os quadros e os respetivos autores e tivessem, ainda, a oportunidade do contactar diretamente com uma arte tão relevante e apreciada na nossa cultura.



### 3.7. Natal



Figura 54- Natal (Núcleo de Estágio)

O Natal é uma data comemorativa que acrescenta luz aos espaços e aos corações de cada um, por isso, esta época é festejada com alegria, sempre refletida no brilho das cores, que adornam estes dias, e nos costumes que se praticam. Desta forma, ao longo do mês de dezembro, o Núcleo de Estágio dinamizou e participou em algumas atividades para festejar esta época natalícia espalhando, também, a magia própria desta quadra.

Começámos pela decoração na sala dos professores, onde colocámos alguns dos símbolos que compõem o cenário do natal. Assim, não poderia faltar o tradicional pinheiro verde que enfeitámos com luzes coloridas, bolas, laços e, claro, com uma estrela no topo. Ainda dispusemos, pela sala, luzes, fitas, um boneco de neve, um pequeno pai-natal e uma guirlanda na porta para dar a todos as boas vindas.



Figura 55- Natal (professores estagiários)

Quando se fala em símbolos natalícios também se engloba, como é obvio, os presentes. Neste sentido, quisemos completar o nosso pinheiro colocando um cesto com pequenos embrulhos que continham uma mensagem de natal e um docinho. Como esta época é também sinónimo de amizade, proporcionamos uma atividade que é apanágio desta quadra, o amigo secreto. Vários professores e funcionários participaram nesta brincadeira que, ao longo de uma semana, presenteou os participantes com doces, mensagens e lembranças de natal com o objetivo de agradar ao amigo secreto e fornecer pistas sobre a identidade de quem enviava os pequenos

presentes. Passados sete dias de muito secretismo e sorrisos, nos primeiros momentos da manhã do dia 17 de dezembro, todos colocaram por baixo da árvore o presente para o seu amigo secreto que fora escolhido à sorte. Posteriormente, no segundo intervalo da manhã, distribuímos os presentes e os amigos secretos revelaram-se juntamente com palavras de admiração, gratidão e satisfação.



Figura 56- Natal (amigo secreto)

O natal também se vive através de histórias, por isso, em parceria com a Biblioteca Escolar dinamizámos, no dia 12 de dezembro, uma atividade denominada “Contos à Lareira”. O auditório do CTE transformou-se num ambiente caloroso e iluminado pelas cores do Natal e os alunos de 12º e 8º anos, sentados em roda, tiveram a oportunidade de ler os contos *Suave Milagre*, de Eça de Queirós e *Natal*, de Miguel Torga. Para terminar esta atividade, ainda houve oportunidade de realizar um *Kahoot* sobre algumas curiosidades natalícias.



Figura 57- Natal ("Contos à Lareira")

A época natalícia é, como é óbvio, sinónimo de confraternização, neste sentido, para terminar os festejos desta quadra natalícia na Escola, participámos na Ceia de Natal Quinta das Palmeiras, realizada no dia 19 de dezembro no Hotel Puralã, na Covilhã. Este foi mais um momento em que celebrámos o espírito natalício através do convívio e da harmonia.

### **3.8. Substituição da Professora Orientadora de Espanhol**

Ao longo do primeiro período o Núcleo de Estágio assegurou duas semanas de aulas, distribuídas no tempo, da Professora Orientadora de Espanhol, que teve de se ausentar da Escola para acompanhar alguns alunos no âmbito do programa Erasmus+.

A primeira substituição decorreu entre os dias 30 de setembro e 7 de outubro. Ao longo desta semana assegurámos as aulas de todas as turmas atribuídas à Dr<sup>a</sup>. Verónica, isto é, ao 7<sup>a</sup>E, 9<sup>o</sup>A, 9<sup>o</sup>B, 9<sup>o</sup>C e 11<sup>a</sup>A/C/D, realizando atividades diferentes em todas elas. Neste sentido, explicámos novas matérias e revimos outras, realizámos jogos, fichas de trabalho relacionadas com as unidades que os alunos estavam a estudar no início deste ano letivo e houve, ainda, oportunidade para ver filmes e episódios de séries. É importante referir que os materiais utilizados foram elegidos e preparados pela Professora Orientadora.

A segunda substituição aconteceu no mês de dezembro, mais concretamente entre os dias 5 e 10 de dezembro. Contrariamente ao que ocorreu na primeira substituição, esta baseou-se na aplicação de testes de avaliação e no visionamento de filmes e séries e posterior aplicação de fichas de trabalho.

### **3.9. Clube de Leitura e Escrita Criativa - “Letras Iluminadas”**

O Clube de Leitura e Escrita Criativa, denominado de “Letras Iluminadas”, foi uma atividade promovida pelo Núcleo de Estágio no âmbito da disciplina de Português, direcionada a todos os anos escolares e prolongada durante o ano letivo.

#### **1º período**

Demos início, no primeiro período, às “Letras Iluminadas” realizando três sessões. A primeira reunião teve como objetivo definir a periodicidade, as regras e os objetivos do clube. Nas duas sessões seguintes, realizadas quinzenalmente, implementámos momentos repletos de imaginação, pois fizemos vários exercícios de escrita criativa, com três alunos de 12<sup>o</sup> ano que frequentaram o clube.

Com efeito, na segunda sessão guiámo-nos pela sorte e rumámos às prateleiras da biblioteca e, escolhendo uma estante, tivemos de retirar o livro sete, abrir na página sete e ler a frase número sete para que, essa mesma frase, desse início a um poema ou a um pequeno texto. Depois deste exercício repleto de sorte e imaginação, cada um, numa folha, desenhava uma tabela com três colunas que teriam de ser preenchidas com profissões, lugares e eventos históricos. Seguidamente, alguém dizia o alfabeto e, quando outro dissesse a palavra “stop”, tínhamos de preencher as colunas com palavras que comesçassem com a letra que coincidissem com a palavra

“stop”. Posteriormente a esta parte, tivemos de elaborar frases onde constassem as palavras que tínhamos escrito originado, deste modo, pequenos textos absurdos, mas criativos. Para além destas atividades, discorremos sobre o livro *Memorial do Convento*, de José Saramago (de leitura obrigatória no 12º ano), momento em que uma das alunas nos presenteou com um texto da sua autoria, onde reescrevia o final do livro.

Na terceira e última sessão deste período, foi criada, a pares, a história de um monstro. Primeiramente, preenchemos uma folha com os seguintes aspetos: número, mês, nome de um famoso, apelido, característica e cor. De seguida, com as colunas já completas, cada par, escreveu um pequeno texto onde deu vida, de forma hilariante, cómica e trágica, a um monstro. Para finalizar esta sessão, o *Grande Gatsby*, de F. Scott Fitzgerald foi livro partilhado e, além de se abordar esta história, também houve oportunidade para fazer uma comparação com o filme mais recente.

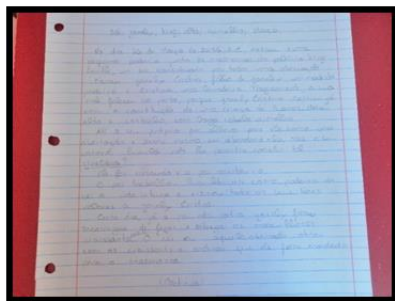


Figura 58- Clube de Leitura e Escrita Criativa (atividade 1º período)

## 2º período

No segundo período o clube “Letras Iluminadas” iniciou-se, na sua primeira sessão, ao som de uma música de Pedro Abrunhosa intitulada *Se fosse um dia o teu olhar*. Com a audição desta canção tínhamos o objetivo de que os alunos, além de descodificarem o tema principal, desenhassem algo que, na sua perspetiva, resumisse a canção, ou algo que, por algum motivo, lhes suscitasse a atenção. Este foi um momento de concentração e introspeção, mas, posteriormente, sucederam-se minutos de partilha de opiniões e perspetivas e, também, de desenhos. Tendo em consideração que o presente clube se baseia na leitura e escrita criativa, seguiu-se um espaço de escrita em que os alunos tiveram de escrever um texto baseado no desenho que fizeram e no tema da música. Tal como ocorreu no primeiro período resultaram, desta atividade, textos repletos de imaginação.

Devido a outras atividades que foram decorrendo em simultâneo e também devido à pandemia de Covid-19, infelizmente, o clube “Letras iluminadas” teve apenas uma sessão neste segundo período.

### **3.10. Sarau Palmeiras D'ouro**

No ano letivo 2019/2020 a Escola Secundária Quinta das Palmeiras pretendia realizar um sarau denominado de “Palmeiras D’ouro”. Tal como todas as iniciativas de maior envergadura, esta atividade requeria vários meses de preparação. Neste sentido, foi solicitada a colaboração de vários professores logo no início do ano letivo. Pretendia-se, com este momento de convivência e partilha, premiar e apresentar a toda a comunidade escolar, incluindo aos encarregados de educação, os melhores projetos elaborados pelos alunos e, ainda, revelar os talentos escondidos da Escola. Deste modo, enquanto Núcleo de Estágio, foi-nos pedido, no primeiro período, que informássemos todos os alunos sobre a existência de *castings* para descobrir os talentos dos alunos.

No início do segundo período ocorreu o primeiro *casting*, no qual estivemos presentes, onde os alunos mostraram as suas aptidões para declamação de poemas, música, dança e atividades de entretenimento como, por exemplo, magia. Alguns dos estudantes deixaram os presentes encantados pelas aprazíveis prestações e, por isso, destacaram-se, contudo, todos conseguiram uma apreciação positiva dos professores.

Este projeto, tal como muitos outros, não avançou deste ponto, pois devido à pandemia de Covid-19 todas as atividades que exigiam o contacto presencial entre a comunidade escolar foram canceladas.

### **3.11. Concurso Nacional de Leitura**

Ler é uma atividade importante para o desenvolvimento intelectual e, tendo em consideração a importância de realizar esta prática com frequência, foram criados, pelo Ministério da Educação, métodos que estimulam o gosto e o prazer da leitura. O concurso Nacional de Leitura pretende melhorar o domínio da língua portuguesa, a compreensão leitora e os hábitos de leitura. Como professores estagiários em línguas (Português e Espanhol) auxiliámos, com agrado, na fase escolar deste concurso, ou seja, no momento em que as escolas e agrupamentos têm a responsabilidade de constituir um júri, selecionar as obras a concurso e apurar os seus vencedores através de provas que são da inteira responsabilidade de cada escola e/ou agrupamento. Neste sentido, a nossa função recaiu, no dia 8 de janeiro, sobre a vigilância dos alunos enquanto realizavam as provas, bem como a correção das mesmas apurando, deste modo, um vencedor do 3<sup>a</sup> ciclo do Ensino Básico e outro do Ensino Secundário.

### **3.12. Dia de São Valentim**

Para celebrar o dia do amor, enquanto Núcleo de Estágio, decorámos dois espaços importantes da escola: a sala dos professores e o auditório do CTE. Estes foram os dois locais enfeitados com corações, pois no dia 14 de fevereiro decorreram, nestes dois sítios, atividades que assinalaram o

Dia de São Valentim. Na sala dos professores, decidimos declamar um poema sobejamente conhecido, de um autor canónico português, Luís Vaz de Camões, intitulado *Amor é fogo que arde sem se ver*. Este foi um momento onde soaram apenas as nossas vozes e o som dos acordes de uma guitarra tocada pelo professor estagiário.



Figura 59- Dia de São Valentim (sala dos professores)

Contrastando com a serenidade verificada na sala dos professores, no auditório do CTE reinou a animação, pois em conjunto com a Biblioteca Escolar, dinamizámos atividades em que tiveram a oportunidade de participar as turmas do 7ºE e do 12ºD. O auditório do CTE foi dividido em três estações distintas e os alunos, distribuídos em grupos, alternaram entre elas. A primeira estação consistia na elaboração de um poema relativo à temática do amor, seguidamente, avançaram para a segunda, na qual tinham de preencher uma ficha cujo objetivo era fazer a correspondência entre casais icónicos inserindo-os na sua respetiva categoria. Por fim, na terceira e última estação, os alunos tinham à sua disposição várias fotografias dos casais já mencionados e apresentados e, para além de os unirem, juntaram às imagens os respetivos nomes. Foi, inquestionavelmente, uma manhã onde o amor se destacou como personagem principal.

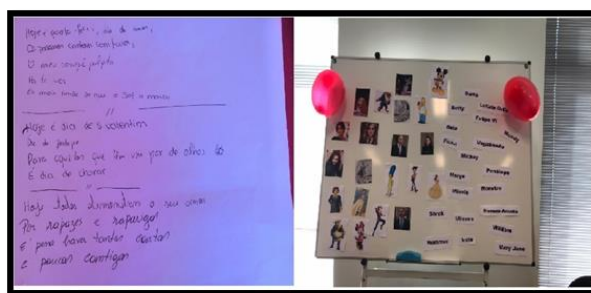


Figura 60- Dia de São Valentim (auditório do CTE)

### 3.13. Clube Jogos para aprender +

No âmbito da disciplina de Espanhol, ao longo do segundo período, foi dinamizado um clube que tinha como objetivo preparar diversas atividades lúdicas para os alunos participantes no programa Erasmus+. Este clube era destinado aos alunos do 9º ano que pretendessem presentear

os seus colegas, oriundos de vários países (Grécia, Itália, Polónia, Croácia e Roménia) com diversas e distintas atividades na semana em que visitassem a Escola Secundária Quinta das Palmeiras. Tendo em consideração que o tema deste programa de Erasmus+ era *Games Always Make Everyone Smart*, os estudantes criaram e desenvolveram, ao longo de várias semanas, jogos e outros entretenimentos como, por exemplo, *workshops* de culinária.

Enquanto professores estagiários foi-nos incumbido que colaborássemos neste clube para auxiliar e orientar, em conjunto com a nossa Professora Orientadora de Espanhol, os vários trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Neste sentido, todas as terças-feiras no primeiro bloco da manhã, os vários grupos de estudantes apresentavam o trabalho que iam realizando e, posteriormente, dávamos a nossa apreciação e ajuda de forma a melhorar cada projeto. Todos os alunos revelaram uma atitude bastante empenhada e entusiasta e, por isso, a nossa colaboração neste clube verificou-se acessível e agradável.

### **3.14. Erasmus +**

No âmbito do programa Erasmus +, mais especificamente no programa designado *Games Always Make Everyone Smart*, durante a semana de 2 a 5 de março, a Escola Secundária Quinta das Palmeiras, em particular os professores de Espanhol e de Inglês, receberam alunos e professores provenientes da Croácia e da Roménia. Apesar de estar previsto a inclusão dos colegas italianos, polacos e gregos, devido à pandemia de Covid-19, estes não conseguiram viajar até Portugal.

Tendo em consideração que a Dr.<sup>a</sup> Verónica Cruz era uma das professoras envolvidas neste projeto, foi solicitado ao Núcleo de Estágio auxílio e participação nas atividades que se desenvolveram ao longo desta semana. Neste sentido, no dia 2 de março, pela manhã, estivemos presentes na palestra de boas-vindas aos alunos estrangeiros, dirigida pelo Sr. Diretor da ESQP. De seguida, os alunos no 9º começaram a demonstrar o trabalho que realizaram no clube “Jogos para aprender +”, contudo, a Dr.<sup>a</sup> Verónica Cruz pediu-nos para assegurarmos a aula do 11º A/C/D, pois a sua presença nas atividades que se iam desenvolver era imprescindível.

No dia 3 de março, o programa ditava uma visita a Belmonte e a Sortelha e, por esse motivo, a tarde daquele dia foi passada entre as ruínas do histórico Castelo de Sortelha. Este local foi elegido, por ser um local emblemático da Beira Interior, para a realização de uma caça ao tesouro. A nossa tarefa recaiu na distribuição dos tesouros pelos recantos daquele lugar, assim como no acompanhamento dos alunos durante a realização do jogo. Este foi um momento que juntou o conhecimento histórico com diversão e, por isso, foi uma atividade do agrado de todos os presentes.

Todavia, ainda havia mais uma viagem a realizar. Pelas sete horas da manhã do dia 4 de março, partimos em direção a Lisboa com alguns professores da ESQP e com os alunos e professores croatas e romenos para uma visita à capital portuguesa. O percurso cruzou alguns dos locais mais simbólicos e importantes como, por exemplo, o Panteão Nacional, Terreiro do Paço, Praça do

Rossio, Mosteiro dos Jerónimos, Padrão dos Descobrimentos e Torre de Belém. É importante referir que a maioria do percurso foi realizado a pé e, por isso, foi possível apreciar de uma forma mais próxima todos os locais.



Figura 61- Erasmus + (visita a Lisboa)

O último dia de atividades para os alunos e professores inseridos neste programa decorreu na ESQP. Deste modo, no dia 5 de março a nossa participação foi, principalmente, ao nível do acompanhamento e supervisão das atividades que, uma vez mais, os alunos do 9º ano preparam para ensinar e divertir os seus companheiros croatas e romenos. Foi um dia repleto de canções, jogos tradicionais e interativos, pinturas e *workshops* de culinária e multimédia.



Figura 62- Erasmus + (ESQP)

### 3.15. Semana da Leitura

Durante o mês de março também decorreu a semana da leitura, mais precisamente durante os dias 9 e 13 de março. A BESQP elaborou um programa intitulado “Tramas da Leitura – Não de trames, lê!” com várias atividades, dirigidas à comunidade escolar, que se foram realizando ao longo da semana. Deste modo, tivemos a oportunidade de assistir ao “Chá com livros” onde alguns alunos do 9º e 12º ano partilharam histórias de vários livros assim como as suas opiniões e sentimentos enquanto leitores.

Enquanto professores estagiários de línguas, não quisemos deixar de marcar esta semana com a organização de algumas atividades. Neste sentido, decidimos decorar a sala de professores com frases inspiradoras e fotografias de escritores do cânone da literatura portuguesa (Eça de Queiroz, Fernando Pessoa, José Saramago e Sophia de Mello Breyner).





Figura 63- Semana da Leitura (sala dos professores)

Para os alunos determinámos a realização de um *workshop* de escrita criativa direcionado em específico para alunos do 7º ano. Esta atividade realizou-se na manhã do dia 12 de março e participaram as turmas do 7ºA e do 7ºD. Os alunos do 7ºA foram distribuídos em grupos, para que pudessem jogar ao já conhecido jogo do *stop*. Este tinha como objetivo criar duas personagens e, por isso, as categorias resumiram-se a um nome, uma profissão, um país e um animal. Para criar as duas personagens, os alunos jogaram duas vezes. Quando as personagens já tinham nome, profissão, um país e um animal de estimação foi hora de produzir um texto criativo com aqueles dados. Esta foi uma atividade em que os alunos participaram com gosto e tiveram facilidade em realizar, porque a imaginação não teve limites. De seguida, ainda houve tempo para elaborar mais um texto criativo, mas desta vez de forma oral. Para isso os estudantes começaram por jogar ao clássico jogo do telefone e, com a palavra que resultou, tiveram de criar, oralmente, um texto onde cada um contribuiu com algumas palavras. Esta atividade causou pressão aos alunos, pois tinham de inventar algo no momento que se relacionasse ao que havia sido dito anteriormente, contudo, também proporcionou muitos risos e diversão. A turma do 7ºD também foi dividida em grupos, porém, realizaram uma atividade diferente. Primeiramente, pedimos a cada grupo que escolhesse um número de 1 a 9 e, posteriormente, cada representante do grupo dirigiu-se à biblioteca onde tiveram de selecionar uma prateleira e retirar, consoante o número que tinham escolhido, o livro x, abrir na página x, ler a linha x e decorar a palavra x. De seguida, os estudantes tiveram de começar um texto com esta palavra, que poderia ser em prosa ou em verso. A criatividade encheu a aula ao ar livre e os resultados foram fantásticos. Um grupo compôs um poema musicado, outros grupos escreveram poemas onde a temática da leitura, da vida e do amor estiveram presentes e outro grupo redigiu um texto rico em contradições e oposições cómicas. A apresentação e leitura destes poemas foi o auge desta atividade, pois os alunos conseguiram sentir e interpretar devidamente o que tinham redigido.



Figura 64- Semana da Leitura (workshop de escrita criativa)

## Capítulo 4: Reflexão sobre a prática pedagógica

A formação académica no mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário culmina no ano da prática pedagógica. Todavia, é oportuno e fundamental afirmar que os conhecimentos adquiridos ao longo dos quatro anos de estudos universitários foram imprescindíveis para o decorrer do estágio. Neste sentido, os anos que antecedem este momento são fundamentais, contudo, o ano do estágio pedagógico é bastante importante no processo académico, considerando que insere os estudantes na prática do trabalho docente. Com efeito, este percurso consiste na fase da formação que permite aprender e perceber, através da prática, o mundo da profissão docente que, por norma, decorre entre os meses de setembro e junho. Porém, o que se esperava que decorresse durante todo o ano letivo de 2019/2020, apenas se concretizou, presencialmente, nos dois primeiros períodos. Esta situação decorreu devido ao surgimento da pandemia de Covid-19. Por conseguinte, o terceiro período letivo decorreu através do mundo *online*. Este acontecimento, completamente inesperado, apesar de ter impedido a realização das aulas observadas e de atividades agendadas para estes últimos três meses, proporcionou diferentes aprendizagens e uma visão sobre os desafios colocados à profissão docente. Pudemos comprovar, deste modo, que o professor tem de estar efetivamente preparado e adaptar-se a qualquer realidade, por mais excepcional e incomum que seja. Neste sentido, tivemos a possibilidade de aprender os processos, as estratégias e os métodos de ensino das aulas ditas ‘tradicionais’, ou seja, aquelas que decorrem de forma presencial e, ainda, das aulas que se lecionam, exclusivamente, por meio de plataformas *online*. À luz de tudo isto, o estágio pedagógico foi, inquestionavelmente, um período de enriquecimento a nível académico, profissional e pessoal, porque todos os momentos e experiências vivenciadas no contexto escolar enriqueceram de forma profícua, construtiva e vantajosa o nosso trajeto académico. Por este motivo, torna-se difícil destacar determinados acontecimentos. Todavia, as aulas observadas adquirem, indubitavelmente, um papel decisivo na prática pedagógica. É compreensível e natural que um estudante, ao começar o seu estágio, sinta algum receio de fracassar e, por isso, é possível definir as aulas observadas como períodos de tempo que provocam momentos de nervosismo e ansiedade. Contudo, o gosto e a vontade de ensinar superaram as adversidades e a felicidade rapidamente emergiu nesses momentos que, no final do estágio pedagógico, posso caracterizar como períodos de satisfação por se concretizar o desejo de lecionar.

Durante toda a prática pedagógica, foram-nos inculcados saberes básicos e fundamentais, dos quais se podem destacar, por exemplo, o facto de o professor dever contribuir para o desenvolvimento das várias competências essenciais envolvidas na aquisição de conhecimentos e que, para isso, deve motivar e incentivar os alunos e envolvê-los no processo de aprendizagem. Também foi possível aprender que um professor deve exercer a sua atividade de forma integrada, em todos os âmbitos e dimensões da escola. Neste sentido, para além de assistirmos, regularmente, às aulas das orientadoras, momentos que, sem dúvida, contribuíram bastante para

aprender e analisar o processo educativo, também organizámos e marcámos presença em várias atividades extracurriculares. Estas atividades compreenderam experiências profícuas, tanto para alunos como para professores. Enquanto professora estagiária tive a oportunidade de assimilar os processos organizativos que a realização de atividades de menor e maior dimensão requerem. Neste âmbito, é perceptível que a execução de qualquer atividade extracurricular exige empenho e dedicação para que os alunos possam receber, informalmente, os estímulos certos, ou seja, aqueles que se objetivam para cada atividade. Neste sentido, tanto na área curricular de Português como na área curricular de Espanhol, participámos e desenvolvemos atividades que proporcionaram oportunidades diversas para o desenvolvimento e enriquecimento dos alunos a nível académico, mas também a nível pessoal, pois estes momentos têm a capacidade de promover a aprendizagem e a prática de competências pessoais e interpessoais necessárias ao sucesso no percurso académico e, mais tarde, profissional. A respeito das atividades extracurriculares não poderia deixar de mencionar a época natalícia, mais precisamente a organização da atividade “amigo secreto”. Esta atividade foi desenvolvida entre professores e funcionários, contribuindo para a integração dos elementos do Núcleo de Estágio no contexto escolar externo à sala de aula.

As reflexões realizadas até ao momento são concernentes às duas disciplinas, não obstante, é necessário mencionar que foi necessário encontrar um equilíbrio entre as duas áreas do estágio pedagógico para que, deste modo, fosse possível dar a mesma importância e responsabilidade a ambas. Neste sentido, foi fundamental organizar os meses de trabalho e, felizmente, foi possível dividir o calendário do primeiro e do segundo período em dois. Esta situação significa que em metade de cada período o foco estaria essencialmente numa disciplina e, na outra metade, os esforços eram dedicados à planificação e lecionação das aulas na outra disciplina. Esta organização foi crucial, pois forneceu a oportunidade de preparar, com tempo, cada conjunto de aulas. No que respeita à restante participação no trabalho docente como, por exemplo, a presença em atividades extracurriculares ou em reuniões de avaliação, foi elaborada e cumprida de acordo com os programas da escola e de cada disciplina. Por fim, a prática pedagógica desenvolveu-se em duas áreas curriculares diferentes que exigem conhecimentos e modos de lecionar distintos o que, conseqüentemente, produziu aprendizagens distintas. Por este motivo, seguir-se-á a reflexão da prática pedagógica de Português e, seguidamente, de Espanhol, onde se fará uma reflexão do trilha percorrido em cada uma das disciplinas.

#### **4.1. Reflexão sobre o estágio pedagógico de Português**

Quando um estudante em ensino inicia, através do estágio pedagógico, a profissão docente necessita, como é óbvio, de uma orientação. No caso da disciplina de Português, a Dr.<sup>a</sup> Alice Carrilho foi a professora incumbida de ensinar e auxiliar nos primeiros passos deste caminho. Porém, para que o processo decorresse de maneira benéfica, também era importante estabelecer uma relação positiva com a pessoa que nos orienta ao longo de nove meses. Considerando que a professora Alice é uma pessoa agradável e de comunicação acessível desenvolveu-se, desde o início, um vínculo afável que se consolidou com o decorrer do estágio. Deste modo, a prática

pedagógica foi uma experiência bastante enriquecedora a diversos níveis. Em primeiro lugar, porque a professora Alice, prontamente, nos colocou à vontade para assistirmos a todas as aulas, atividades e reuniões em que estivesse presente. Neste sentido, desde o dia em que decorreram as apresentações até ao último dia do estágio pedagógico, a professora orientadora inseriu-nos na comunidade escolar e acompanhou todo o processo. Relativamente às aulas observadas, um dos momentos com mais importância nesta etapa, pode-se afirmar que, embora não nos fosse feita nenhuma exigência sobre a forma como as aulas deveriam decorrer, a professora Alice acompanhou o todo o processo de planificação partilhando opiniões construtivas que visavam a melhoria o nosso trabalho, contribuindo para que as matérias fossem lecionadas de forma adequada, o que, por sua vez, contribuiu para uma evolução positiva na área do Português. A progressão também se deveu ao facto de, no final de todas as aulas observadas, a Dr.<sup>a</sup>. Alice, por meio dos seus conselhos amáveis e construtivos, mencionar os aspetos que cada professor estagiário deveria aperfeiçoar e referir os aspetos em que nos tínhamos destacado pela positiva. O mesmo acontecia quando o Professor Doutor Henrique Manso se deslocava à escola para observar e avaliar as aulas dos professores estagiários. Deste modo, os dois orientadores incentivaram-nos, em todos os momentos, a melhorar a nossa prestação. Este equilíbrio permitiu que, desde a primeira aula até à última, tivéssemos consciência dos nossos pontos fortes e fracos o que, consequentemente, se traduziu num desenvolvimento constante.

Considerando que as aulas são preparadas com o objetivo de fomentar aprendizagens aos alunos, estes são, de modo consequente, os agentes impulsionadores e, por vezes, controladores das aulas. Os discentes que constituíam as turmas tentaram, de forma geral, manter sempre um comportamento adequado, possibilitando um ambiente favorável em sala de aula e propício à leção dos conteúdos previstos. Neste sentido, a maioria dos discentes eram participativos e demonstravam empenho na disciplina. No que respeita aos alunos, considero que seja importante mencionar que tivemos a possibilidade de trabalhar com uma aluna invisual (integrada na turma do 10ºE) e, por isso, também aprendemos quais os métodos que devem ser aplicados e o acompanhamento que deve ser feito aos alunos que têm este tipo de características.

A primeira turma em que lecionei conteúdos de Português foi ao 10ºB. Tal como era esperado, a primeira aula assistida provocou, particularmente, alguma ansiedade, contudo, esta pequena perturbação foi passando à medida que comecei a estabelecer diálogo e comunicação com os elementos da turma. Assumindo algum receio pela reação e a compreensão das matérias por parte dos alunos, posso afirmar que, no decorrer das aulas, senti-me realizada por estar a concretizar algo que já desejava há algum tempo e, principalmente, porque considero que estabeleci uma boa relação com os alunos desta turma e lhes consegui transmitir os conhecimentos a que me havia proposto.

Tendo em consideração que no primeiro período a minha prática pedagógica foi dirigida aos alunos do 10º ano, no segundo período lecionei as três aulas observadas à turma do 12ºD. Julgo que a experiência do primeiro período, aliada ao facto de ter estado em contacto com estes alunos

durante três meses, contribuiu para que aulas observadas do segundo período decorressem de uma forma bastante satisfatória. Todavia, também é importante referir que a atitude que caracterizava estes alunos, pois eram discentes participativos e ativos, possibilitou momentos de aprendizagens que considero agradáveis e profícuos, onde os alunos se sentiram os protagonistas devido ao diálogo interativo que consegui estabelecer com a maioria.

Como já foi mencionado, as aulas não foram os únicos momentos em que contactámos com alunos e professores. Na área do Português importa salientar algumas atividades que tiveram ligação direta com os conteúdos programáticos e com os objetivos desta disciplina. Neste âmbito, destaca-se a participação no Concurso Nacional de Leitura, a celebração da semana da leitura e a criação do clube de leitura e escrita criativa. Como o próprio nome das atividades indica, todas elas tinham como objetivo a promoção da leitura e da escrita, reconhecendo que são fundamentais para o desenvolvimento pessoal, académico e profissional. No que concerne ao Concurso Nacional de Leitura, foi-nos fornecida a oportunidade de participar nesta prova, importante e prestigiada a nível nacional, na perspectiva de docente, pois foi-nos atribuída a responsabilidade de vigiar e corrigir as provas da fase escolar deste concurso. Deste modo, pudemos exercer as funções de um professor de Português num contexto externo ao da sala de aula. No que respeita à semana da leitura, tivemos a possibilidade de assistir a momentos em que se partilharam histórias retiradas de livros e também proporcionámos momentos em que os alunos de 7º ano criaram as suas próprias narrativas. Nesta perspectiva, também assegurámos o clube “Letras Iluminadas” com o objetivo de oferecer aos estudantes o contacto com a leitura e com a escrita criativa.

Em modo de conclusão, posso afirmar que as aulas a que assistimos, ao longo do primeiro e do segundo período letivo, e todo o trabalho desenvolvido fora do contexto da sala de aula de Português nos facultaram aprendizagens essenciais, também por meio da sabedoria e experiência demonstrada pela Dr.<sup>a</sup> Alice Carrilho. Também as aulas que lecionámos, preparadas com o apoio e os conselhos da nossa orientadora, foram fundamentais para perceber as nossas lacunas e as nossas valências em todo o processo que o ensino requiere. A respeito deste tema, considero oportuno referir que todas as aulas foram planificadas de acordo com os documentos oficiais orientadores e com o suporte do manual escolar. Todavia, considero que a criatividade para planear e desenvolver atividades, com base no manual ou em outras ferramentas didática e em materiais autênticos, que promovam as aprendizagens, são fundamentais para motivar e captar o interesse dos alunos para os conteúdos da disciplina de Português. A respeito das atividades extracurriculares desenvolvidas no âmbito da disciplina, é possível concluir que estas permitiram um contacto mais próximo e informal com os alunos, proporcionando, deste modo, momentos de aprendizagem e convívio e facultaram a realização de experiências que nos aportaram alguns conhecimentos nos domínios da leitura e da escrita. À luz de tudo isto, constato que as aulas, as atividades extracurriculares, as reuniões e todas as outras situações em que participámos ativamente promoveram uma prática pedagógica enriquecedora a nível profissional. Deste modo, a única questão que tenho a lamentar foi o facto de não ter sido possível concluir o estágio da forma prevista, devido à pandemia de Covid-19, pois ainda havia aprendizagens a adquirir,

situações de avaliação a realizar e acontecimentos de convívio a concretizar. Ainda assim, apesar do sentimento de melancolia pelas atividades que ficaram por realizar, cheguei ao final com a sensação que evolui, pois tive a oportunidade de entrar em contacto com dois mundos de ensino totalmente distintos e de aprender as metodologias que melhor funcionam em cada um deles.

## **4.2. Reflexão sobre o estágio pedagógico de Espanhol**

Na disciplina de Espanhol tivemos a oportunidade de trabalhar com a Dr.<sup>a</sup> Verónica Cruz. O contacto com a orientadora, tal como ocorreu com a orientadora de Português, foi, desde o primeiro dia, afável. No primeiro contacto, mostrou ser uma professora dinâmica, criativa e empenhada para que os alunos aprendessem a língua de uma forma lúdica. Estas são, sem dúvida, as características com as quais descrevo a professora orientadora e são, também, os principais saberes que adquiri do estágio pedagógico na disciplina de Espanhol. Para além disto, a Dr.<sup>a</sup> Verónica orientou-nos para a vida escolar, colocando-nos à vontade para assistir a todas as suas aulas, atividades e reuniões onde estivesse presente e às quais fosse possível comparecermos.

No que concerne às aulas a que assistimos da orientadora, o facto de a Dr.<sup>a</sup> Verónica ter alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário facultou-nos aprendizagens diversificadas, tanto no processo de preparação, como no ato da leção. Desta forma, aprendemos que o processo de ensino/aprendizagem, para ser significativo, produtivo e efetivo, deve ser diferenciado, adequado à faixa etária dos alunos, apropriado ao nível de ensino e, ainda, às características dos alunos que constituem cada turma.

Relativamente às aulas assistidas, é importante mencionar que a opinião e os conselhos da professora orientadora foram fundamentais para que as nossas ideias e os nossos materiais fossem viáveis e conduzissem os alunos à aprendizagem. A atividade docente não é direcionada para trabalhar com máquinas, mas sim com seres humanos. O facto de um docente enfrentar, diariamente, crianças e jovens pode ocasionar vários momentos imprevisíveis e que, por isso, se desviam da planificação inicial. Aborda-se, a este respeito, atitudes e comportamentos que os alunos têm ao longo das aulas e, ainda, as suas dúvidas e curiosidades. Neste cenário, uma das situações que mais receava eram as perguntas inesperadas. Para além deste facto, outra adversidade das aulas de Espanhol era a tensão causada, involuntária e inconscientemente, pelo receio de dizer alguma palavra ou alguma estrutura frásica que não estivesse correta. Relativamente a esta ansiedade e àquela que mencionei primeiramente, a professora orientadora sempre nos disse que era normal e para não criarmos um quebra-cabeças à volta destas preocupações. Este conselho e tantas outras críticas constritivas, anunciadas no final de cada aula observada, foram fundamentais para que, ao longo do ano letivo, as pequenas lacunas fossem minimizadas e as capacidades e aptidões fossem reconhecidas e valorizadas o que, consequentemente, permitiu uma evolução positiva.

Na prática, o estágio pedagógico também decorreu de maneira favorável devido aos alunos que, de forma geral, demonstraram interesse e curiosidade em aprender uma nova língua. Esta disposição e curiosidade por aprender a língua foi particularmente visível na turma de 7º ano. Os alunos do 7ºE foram aqueles com que tive a minha primeira experiência a lecionar na disciplina de Espanhol, discentes que tive a possibilidade de introduzir ao mundo hispânico. Seguindo esta perspetiva, preparei com grande entusiasmo vários materiais. Posso afirmar que trabalhar com estes alunos foi bastante aprazível porque participavam, com agrado, em todas as atividades propostas e estavam concentrados em todos os momentos de explicação das matérias. Como resultado, neste ano escolar, a única dificuldade acrescida que senti centrou-se no facto de ter de distribuir a minha atenção nos momentos em que atribuía tarefas, nas quais os alunos, supostamente, tinham de colocar em prática a sua autonomia. Neste sentido, embora fossem alunos que, facilmente, percebiam os conteúdos lecionados, devido à sua jovem idade aliada ao facto de ser o nível de iniciação da língua, a maioria dos alunos necessitava, para realização dos exercícios, de um apoio constante e individual.

No segundo período, a prática pedagógica foi bastante diferente porque trabalhei com alunos do 11º ano. Embora estes alunos também estivessem no nível de iniciação de aprendizagem da língua espanhola, os conteúdos e a forma de os lecionar foi, obrigatoriamente, muito diferente, pelo facto de serem estudantes de faixas etárias diferentes. Para além deste aspeto, apercebi-me que esta era uma turma que apresentava algumas dificuldades de concentração, sendo estudantes muito conversadores e, por esse motivo, tentei planificar as três aulas observadas conjugando os objetivos do programa com explicações e tarefas em que os alunos fossem ativos. Desta forma, estes estudantes colocaram-me desafios distintos dos alunos de 7º ano. Se, por um lado, os discentes do 7ºE solicitaram, constantemente, a minha atenção para a realização das tarefas realizadas em sala de aula, os estudantes do 11º ano impuseram-me uma atenção e precaução constantes para conseguir que estivessem concentrados na aula. Por conseguinte, a minha experiência tornou-se enriquecedora por ter tido a oportunidade de trabalhar com alunos distintos o que, também, permitiu colocar à prova as minhas valências.

As vivências e as aprendizagens do terceiro período foram muito distintas do restante ano letivo. As diferenças deveram-se, em primeiro lugar, ao facto de ter preparado materiais para alunos do 9º ano, o que ainda não tinha acontecido, mas a grande mudança foi imposta pela pandemia de Covid-19, que obrigou a grandes modificações no mundo do ensino. Neste sentido, no terceiro período, elaborei materiais para a turma do 9ºB que foram aplicados nas aulas *online* da professora orientadora. Neste cenário, para além de ter aprendido a planificar e a conceber atividades e recursos para lecionar conteúdos de uma forma inovadora, ainda tive a oportunidade de usufruir da experiência de trabalhar em par pedagógico, pois, os materiais que foram elaborados para a avaliação deste terceiro período, foram planificados e produzidos por mim e pela minha colega de estagiária Ângela Mendes. Deste modo, o terceiro período não despertou sensações similares aos dois primeiros períodos, porque não existiu contacto direto com os alunos, mas possibilitou aprendizagens sobre os novos procedimentos e métodos de ensino que,

rapidamente, tiveram de se instalar e aplicar. Também aprendi que trabalhar em par pedagógico exige a partilha de ideias e a valorização de tudo o que nos é sugerido e percebi, ainda, como se podem dividir tarefas e que os resultados podem ser excelentes quando se tem o mesmo objetivo.

As atividades extracurriculares, organizadas no âmbito da disciplina de Espanhol, também merecem destaque nesta reflexão porque foram importantes a vários níveis. Em primeiro lugar, permitiram a interação com vários professores e alunos o que, por conseguinte, nos facilitou uma melhor integração no ambiente escolar e, ainda, naquilo que constituem as tarefas de um docente. Para além desses factos, também nos facultaram ideias e conhecimentos sobre a forma de assinalar alguns dias importantes e marcantes da cultura hispânica, como foi o caso da comemoração do *Día de los muertos* e do *Día de la Hispanidad*. A comemoração destes dias forneceu, ainda, a possibilidade de ensinar aos alunos conteúdos culturais de uma forma mais completa e oferecer-lhes contacto autêntico, por meio de jogos e exposições, com algumas realidades hispânicas. Com a temática e o propósito dos jogos integrámos, por outro lado, um dos programas de Erasmus+, denominado *Games Always Make Everyone Smart*, em que a ESQP participou. Este projeto proporcionou, sem dúvida, experiências e aprendizagens que nos enriqueceram, pelo que gostaria de aqui destacar, em primeiro lugar, a oportunidade de auxiliarmos, no decorrer de um clube, os estudantes do 9º ano a preparem atividades e materiais para receberem os seus colegas estrangeiros. Para além disto, ainda nos foi dada a possibilidade de acompanhar os alunos e professores da ESQP e conviver com os alunos e professores estrangeiros, ao longo da semana em que permaneceram na Covilhã, o que, consequentemente, nos ofereceu vivências novas e interessantes.

Para finalizar esta reflexão, acredito que, embora tenha um longo caminho de aprendizagem pela frente, estou preparada para ensinar esta língua e transmitir os valores culturais que a ela estão associados. Permito-me realizar esta afirmação porque a prática pedagógica presenteou-me com a oportunidade de aprofundar e alargar os conhecimentos sobre a língua e a cultura espanholas e facultou conhecimentos sobre metodologias de ensino que se devem aplicar nesta disciplina. A este respeito, a professora orientadora sempre nos alertou para o facto de ser essencial desenvolver as competências obrigatórias e essenciais para uma correta aprendizagem e utilização da língua espanhola. Neste sentido, ensinou-nos que devem ser criadas situações que levem à existência de uma relação intrínseca entre a teoria e a prática. É importante referir, ainda, que estas aprendizagens foram efetivadas com a presença constante nas aulas da Dr.<sup>a</sup> Verónica; na preparação e leção das aulas observadas; nos momentos em que assegurámos as aulas da orientadora quando esta teve de se ausentar da escola por motivos profissionais; na presença e elaboração das atividades extracurriculares e, ainda, na comparência em várias reuniões. Deste modo, experimentámos as responsabilidades e as dificuldades da profissão docente, mas também sentimos o quanto esta é aprazível.



## Conclusão

O docente de língua estrangeira deve fazer uso crítico e consciente do que julga ser adequado linguística e didaticamente, o que significa, conseqüentemente, que deve combinar os conhecimentos da área científica com conhecimentos pedagógicos. A fusão destes domínios leva ao que Perrenoud (2002), citado por Jalil e Procailo (2009:783), chamou de competência profissional. Atualmente, no que concerne à área das línguas estrangeiras, a aplicação desta competência deve decorrer com base na *Abordagem Comunicativa*, método presente no QECR (Conselho da Europa, 2001), que estabelece que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não deve ser efetivado apenas com base na aquisição teórica das estruturas linguísticas, pois a língua é um produto de conhecimento social e cultural. Neste sentido, é destacada a componente cultural e todas as competências relacionadas a este elemento integrativo da língua porque, tal como constataram autores e especialistas no domínio do ensino de línguas estrangeiras, não basta adquirir a competência linguística, mas também é necessário alcançar saberes concernentes à competência sociolinguística e pragmática. Esta situação deve-se ao facto de o conhecimento das regras linguísticas se revelar insuficiente para que os aprendentes consigam participar adequadamente nos vários contextos de comunicação, pois a língua e a cultura têm, efetivamente, uma relação intrínseca. Porém, surgiu, neste enquadramento, a adversidade de elaborar uma definição para o conceito de cultura porque, considerando que existem várias interpretações deste termo, torna-se difícil saber interpretar esta palavra. Com efeito, concluiu-se que o termo ‘cultura’ abrange várias áreas da vida do ser humano e que há domínios que os aprendentes de uma língua estrangeira devem conhecer para que possam atuar, relacionar e interpretar situações de comunicação de forma aceitável. Neste sentido, percebeu-se que a cultura é algo que engloba os objetos, os hábitos, os saberes e as crenças dos membros de uma determinada comunidade. Todavia, constatou-se que, para ensinar e aprender a componente cultural, também é necessário ter consciência e compreender as semelhanças e as diferenças entre a cultura do aprendente e a cultura alvo, ou seja, é fundamental desenvolver a competência intercultural, por meio de uma pedagogia intercultural, para que o estudante tenha a capacidade de se adaptar às diversas situações e propósitos de comunicação. Os conteúdos e as atividades dedicadas à cultura devem, por isso, estimular a comparação e a reflexão crítica, trocando e formando atitudes e valores. De facto, os valores culturais alteram-se de cultura para cultura e, por este motivo, é elementar que o indivíduo tenha a capacidade de transferir as suas referências culturais para a realidade linguística que está a aprender. Deste modo, surgem as competências sociocultural e sociolinguística que são fundamentais para adquirir as destrezas necessárias à abordagem da dimensão social do uso da língua. Com efeito, concluiu-se que englobar a componente cultural, e as competências a ela associada, no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é, verdadeiramente, importante porque o conhecimento do sistema linguístico não assegura a total compreensão e aplicação de uma língua. Contudo, tendo em consideração o quão abrangente é o conceito de cultura, torna-se difícil saber

que conteúdos culturais ensinar. A respeito desta questão encontram-se, ao longo da presente dissertação, documentos de referência no âmbito do ensino das línguas estrangeiras onde está patente que é necessário abordar as características distintivas de uma sociedade o que significa, por conseguinte, que se devem lecionar aspetos relacionados com: a vida quotidiana; as condições de vida; as relações pessoais; os valores, as crenças e atitudes; a linguagem corporal; as convenções sociais e os comportamentos rituais. Através do tratamento destas questões permitir-se-á, ao aprendente, ter acesso a um novo mundo com base numa ampla e integradora realidade cultural. Averiguou-se, deste modo, a importância do vínculo que deve ser estabelecido entre a língua e a cultura. Todavia, a componente cultural não é, somente, imprescindível como é, ainda, um fator motivacional para os indivíduos que se encontram no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Este facto encontra justificação na atual “aldeia global” em que os indivíduos vivem que potencia o contacto com culturas distintas e, por conseguinte, o interesse pela aquisição de conhecimentos culturais relativos às diferentes sociedades. Neste sentido, revela-se importante a leção de conteúdos culturais porque também proporcionam um elevado grau de autenticidade e apresentam a verdadeira dimensão da língua. Desta forma, os aprendentes irão conseguir uma competência comunicativa adequada e completa, atual objetivo principal do ensino de línguas estrangeiras.

Como consequência destes factos, é necessário que os profissionais da língua tenham consciência da importância que a componente cultural apresenta e, por isso, é crucial que planifiquem o processo de ensino/aprendizagem introduzindo os aspetos didáticos relacionados com os conteúdos culturais. No âmbito da língua espanhola é frequente, quando se questiona os indivíduos sobre os espanhóis, que identifiquem esta comunidade através de elementos festivos (onde se englobam a música, a *paella* ou o carácter alegre dos espanhóis), das praias, do sol, da sesta, entre outros. A pesquisa realizada para a elaboração do presente trabalho, permitiu concluir que a abordagem de tópicos pode ser um ponto de partida para o ensino da componente cultural, pois poderão evitar-se visões distorcidas que afastem os aprendentes da realidade. Embora, em Portugal, o ensino do espanhol enquanto língua estrangeira, comparado com o ensino de outras línguas, seja uma disciplina relativamente recente é, também, uma área que apresenta uma evolução positiva devido ao interesse dos alunos portugueses na aprendizagem desta língua e cultura. Não obstante, devido à proximidade geográfica entre Portugal e Espanha e por efeito de serem duas línguas romance, os portugueses têm, facilmente, acesso e contacto com a língua e com a cultura espanholas. Neste sentido, no contexto português, constatou-se que a importância da leção da componente cultural nas aulas de ELE vai mais além dos motivos que já foram explanados, pois como a cultura espanhola é bastante acessível no território português é importante que a abordagem cultural seja efetivada e alargada para que os alunos adquiram uma visão real e autêntica da cultura espanhola, afastada dos estereótipos presentes na sociedade portuguesa.

E se, no passado, o professor era a única fonte de conhecimento, pelo contrário, atualmente, assume um papel de mediador linguístico e cultural. Apesar desta mudança, comprovou-se que

houve, desde sempre, um instrumento didático que acompanha o ensino. Aborda-se, neste cenário, o manual escolar, o recurso mais utilizado e o principal intermediário na transmissão de conhecimentos entre docentes e discentes. Este apresenta-se como uma referência para os conteúdos a lecionar, assim como para a forma como estes se transmitem e adquirem. Por conseguinte, concluiu-se que, embora apresente limitações, assim como ostentam todos os recursos didáticos, é uma ferramenta de ensino para professores e alunos que assume diversos e importantes papéis, sendo o mais importante o de auxiliar e facilitar o processo de ensino/aprendizagem. À luz destes factos, os manuais de línguas devem apresentar conteúdos culturais. Porém, se nos manuais de língua materna a componente cultural surge de forma implícita devido ao facto de o estudante estar, quotidianamente, inserido na cultura, considera-se que a esfera cultural nos manuais de língua estrangeira deve ser abrangente e explícita. Contudo, não é necessário que um manual se dedique, exclusivamente, à componente cultural, mas que esta se integre de forma adequada nos conteúdos linguísticos. No que respeita aos manuais de ELE, por meio dos estudos citados na presente dissertação, averiguou-se que, apesar de apresentarem imagens, textos, exercícios ou unidade temáticas dedicadas à componente cultural, os conteúdos culturais presentes não se revelam suficientes, são, por vezes, estereotipados, não vão ao encontro da realidade do quotidiano dos estudantes, surgem, muitas vezes, descontextualizados dos conteúdos linguísticos e não fomentam a competência intercultural.

No estudo realizado no âmbito da presente dissertação, a análise dos conteúdos culturais em dois manuais de ELE, concebidos para alunos portugueses, distanciam-se, no geral, das conclusões apresentadas pelos autores mencionados no capítulo 2. Esta situação transmite um parecer favorável e esperançoso de que está a ser concedido à componente cultural um espaço importante nas páginas que compõem a ferramenta didática mais utilizada por docentes e discentes. De facto, nas unidades analisadas, de ambos os manuais, constatou-se que a presença dos conteúdos culturais não se encontrava limitada aos conhecimentos enciclopédicos o que significa, por conseguinte, que a informação cultural patente pertencia, maioritariamente, à designada «Cultura com minúsculas» (Miquel & Sans, 2004). Para além de se ter observado a frequência deste tipo de conteúdos culturais, não se concluiu que fossem desajustados à faixa etária dos estudantes ou à realidade vivida no seu quotidiano, pois considerou-se, tal como se afirmou nas conclusões do estudo, que as temáticas culturais presentes em cada um dos manuais era apropriada e pertinente, tanto à idade dos alunos como às suas vivências diárias. A acrescentar a esta positiva constatação, também se verificou a inexistência de estereótipos relativos às culturas hispânicas e, nas raras situações em que surgiam, estes apresentavam, maioritariamente, o objetivo de desvanecer e anular os estereótipos que os estudantes portugueses, provavelmente, já possuíam. Outro facto que não se verificou de forma predominante está relacionado com a forma como os conteúdos culturais são apresentados. No caso dos manuais estudados, a informação cultural surgia, na sua maioria, integrada nos conteúdos linguísticos que se pretendia ensinar em cada unidade temática. Neste sentido, uma vez mais, a presente análise não foi ao encontro das conclusões apresentadas no capítulo 2. Todavia, assim como foi mencionado na secção 3.6,

também é necessário que, por vezes, a componente cultural não seja associada aos conteúdos linguísticos para que os alunos a encarem como um conteúdo motivacional à sua aprendizagem. Divergindo, novamente, dos estudos dos autores apresentados no presente trabalho, averiguou-se, no que respeita à presença e à diversidade dos conteúdos culturais, que o manual *Endirecto.com2* apresenta uma riqueza cultural satisfatória, pois, nas suas unidades temáticas, são expostos vários aspetos relacionados com a componente cultural. Já no manual *¡Ahora español! 1*, por norma, apenas é apresentada uma temática por unidade. Não obstante, conclui-se, apesar desta diferença, que, em relação à presença e a diversidade cultural, os autores desempenharam uma boa função, principalmente os autores do manual de 11º ano. Neste sentido, constata-se que há pontos de contacto entre os dois manuais, porém, a semelhança mais evidente encontra-se no facto de ambos os livros didáticos apresentarem, predominantemente, a componente cultural em textos e exercícios. Relativamente a esta questão também é relevante destacar a presença de materiais autênticos, importantes para o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. No que concerne aos aspetos que, efetivamente, coincidem com as conclusões depreendidas pelos autores mencionados no capítulo 2, estão relacionados com a fomentação da competência intercultural e com a escassez de conteúdos pertencentes à cultura dos países da América Latina. De facto, os autores de ambos os manuais não dedicam a atenção devida à fomentação da competência intercultural, tendo em consideração que existem poucas atividades que, explicitamente, tenham esse objetivo. Todavia, tal como foi mencionado nas conclusões da análise, existem informações e atividades que apresentam potencial para que o professor, nas suas aulas, consiga desenvolver a interculturalidade. Situação semelhante ocorre com o estímulo à prática da competência sociocultural, à qual também não é dada a devida importância, pois raramente é fomentada. No que respeita à apresentação de conteúdos culturais relacionados com a América Latina verificou-se, em ambos os manuais, uma lacuna, pois a informação cultural sobre estes países é bastante diminuta. Deste modo, considera-se que nenhum manual deverá funcionar como única ferramenta para ensinar cultura. Neste sentido, torna-se necessário que os alunos tenham contacto, durante as aulas de língua espanhola, com outros materiais de forma a alargar os seus conhecimentos culturais. Seguindo esta perspetiva, os estudantes deverão ter acesso a informação de outros manuais e a outros recursos como, por exemplo, textos jornalísticos, imagens, vídeos e outros materiais que correspondam à realidade (Ruiz San Emotorio, 2004 citada em Ekulund, 2015:7-9), pois, tal como afirmam Castro e Pueyo (2003), citadas por Navarro (2008:21), existem distintos materiais que, apesar de não terem sido criados com uma finalidade didática, são perfeitamente válidos para se aplicarem no processo de ensino/aprendizagem. Ao usarem diferentes tipos de fontes, os aprendentes não tomarão a informação que é obtida através de apenas uma fonte como sendo a única verdade e, desta forma, terão a possibilidade de desenvolver o seu próprio juízo crítico e criar a sua própria imagem sobre a cultura alvo. Porém, o recurso a materiais autênticos não deverá substituir os materiais didáticos como é o caso dos manuais escolares, mas sim ser um dos meios de que o professor dispõe para tornar o seu trabalho mais eficiente.

# Bibliografia

Allwright, R. L. (1981, outubro 1). What do we want teaching materials for?. *ELT Journal*, 36, 5-18.

Araújo, N. J. C. (2017). *Os manuais escolares de História: preferências e perspetivas futuras* (Dissertação de mestrado). Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto, Portugal.

Araújo, S. S. M. (2012). *Más allá de los tópicos: a cultura no ensino de Espanhol Língua Estrangeira* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Batista, C. S. (2014). *A importância da utilização de materiais autênticos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira* (Dissertação de mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Portugal.

Beirante, T. F. M. (2017). *O ensino-aprendizagem do espanhol/castelhano nas escolas públicas portuguesas: razões da sua escolha por parte dos alunos* (Dissertação de mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Portugal.

Berwig, C. A. (2004). *Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Panamá, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Panamá.

Borges, M. A. B. G. (2008). *Que educação “inter/multicultural” para o jardim-de-infância? Os livros infantis e os seus efeitos* (Dissertação de mestrado). Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Faro, Portugal.

Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G., & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf)

Carrilho, A. R. (2015). *Aprendizagem estratégica de vocabulário em Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira*. (Tese de doutoramento). Universidade da Beira Interior, Faculdade de Artes e Letras, Covilhã, Portugal.

Carvalho, A. A. (1993). Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 6(2), 117-124.

Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. In J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para Formación de Profesores – Enseñar Español como*

*Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)* (pp. 449-465). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal (2019). *La enseñanza de la lengua española en Portugal*. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/portugal/dam/jcr:c81feb2c2-a109-430c-8d57-ee42b3a9cfb5/informe%202019.pdf>

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas, aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa.

Costa, C. F. M. (2015). *A Importância dos manuais escolares de História e de Geografia no ensino e na aprendizagem: perspetivas de alunos, professores e pais* (Dissertação de mestrado). Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação, Ponta Delgada, Portugal.

Cultura in *Diccionario de la Real Academia Española* [em linha]. Real Academia Española. Disponível na Internet: <https://dle.rae.es/cultura?m=form>

Cultura in *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cultura>

Díaz-Corralejo Conde, J. (2004). Aportaciones de la didáctica de las lenguas y cultura. In J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)* (pp. 243-257). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Díaz Herrera, C. (2018, janeiro). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142.

Díaz, L., Martínez, R. R., & Redó S. J. A. B. (2011). *Guía de contenidos lingüísticos por niveles de español*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Dionísio, M. L. (2000). Histórias da Leitura. In AA.VV., *No branco do sul as cores dos livros: Encontros sobre literatura para crianças e jovens – Actas* (pp.77-95). Lisboa: Caminho.

Ekelund, N. D. (2015). *La utilidad de manuales para enseñar contenidos culturales en el aula de ELE en Suecia*. (Program Ämneslärarprogrammet för gymnasieskolan med inriktning spanska/engelska). Göteborgs Universitet, Gotemburgo, Suécia.

Escola Secundária Quinta das Palmeiras (2017). Projeto Educativo, 2017/2021. Disponível em: <https://www.quintadaspalmeiras.pt/portal/images/ProjetoEducativo/Projeto-Educativo-2017-2021.pdf>

Escola Secundária Quinta das Palmeiras (2018), *Regulamento Interno*. Disponível em: <https://www.quintadaspalmeiras.pt/portal/images/RI/RI2018.pdf>

E. Vázquez, G. (2004). La enseñanza del español con fines académicos. In J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)* (pp. 1129-1147). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales*, II(96), 35-53.

Fernández López, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. In J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)* (pp. 411-433). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Fernández, S. (2011). Programa de Espanhol Nível de Iniciação 10º Ano - Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documents/Programas/espanhol\\_inic\\_10.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documents/Programas/espanhol_inic_10.pdf)

Ferreira, A. M. M. R. (2011). *Em que medida pode a utilização do audiovisual aumentar a motivação dos alunos?* (Dissertação de mestrado). Universidade do Porto, Departamento de Estudos Germanísticos e Departamento de Estudos Anglo-americanos, Porto, Portugal.

Finkel, L., & Gordo López, A. J. G. (2002). *El análisis de contenido (Materiales didácticos)*. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/271849220\\_Analisis\\_de\\_Contenido\\_Materiales\\_didacticos](https://www.researchgate.net/publication/271849220_Analisis_de_Contenido_Materiales_didacticos)

Godoy, E. V., & Santos, V. M. (2014, jul.-set.). Um olhar sobre a cultura. *Educação em Revista*, 30 (03), 15-41.

Gómez Navarro, L. (2008). *El componente cultural en los manuales de ele (nivel a1 y a2) para estudiantes de lengua alemana*. (Dissertação de mestrado). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Barcelona, Espanha.

González Sánchez, M. (2016). *Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro* (Dissertação de mestrado). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Filología, Madrid, Espanha.

Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. In J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)* (pp. 835-852). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Instituto Cervantes (2008). *Plan Curricular del Instituto Cervantes Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Jalil, S. A., & Procailo, L. (2009, outubro 26 a 29). *Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método*. Comunicação apresentada no IX Congresso Nacional de Educação – Educere III encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Brasil.

Kraviski, E. R. A. (2007). *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Panamá, Setor de Ciências humanas e Artes, Panamá.

Kraviski, E. R. A., & Bergmann, J. (2006). Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista Intersaberes*, 1(1), 78-86.

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/48, de 1986. *Diário da República Eletrónico n.º 237/1986, Série I*. Lisboa: Assembleia da República. Disponível em: [https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p\\_p\\_auth=D688OvBC](https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC)

Leite, M. F. F. (2011). *O ensino-aprendizagem da cultura em ple: contributos para uma educação intercultural*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto, Portugal.

Leite, R. F. (2017, dezembro). A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(9), 539-551.

Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*, 47(1), 7-29.

Linhares, P. C. A., Irineu, T. H. S., Silva, J. N., & Sousa, T. P. (2014, jul.-dez.). A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. *Terceiro Incluído*, 4(2), 115-127.



López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, XXI(4), 167-179.

Lorenzo Bergillos, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2. In J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)* (pp. 305-328). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Loureiro, A. P. V. (2013). *Aprender inglês como segunda língua – a importância do domínio de outras línguas num mundo globalizado* (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, Lisboa, Portugal.

Magalhães, J. (2006). O manual escolar no quadro da história cultural: para a historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação* (1), 5-14.

Magalhães, J. (2008). O manual escolar como fonte historiográfica. In J. V. Costa; M. L. Felgueiras & L. G. Correia (coord.). *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto* (pp. 11-15). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/ Faculdades de Letras do Porto.

Martín Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna. In J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)* (pp. 261-286). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Meira, M. (2011). *Ação do contexto nos estereótipos: Influência e limites* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa, Portugal.

Michelon, D. (2012). *A motivação na aprendizagem da língua inglesa* (Pós-Graduação em Educação). Universidade tecnológica federal do Paraná, Paraná, Brasil.

Ministério da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Espanhol 7º ano | 3º Ciclo do Ensino Básico*. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/espanhol\\_3c\\_7a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/espanhol_3c_7a_ff.pdf)

Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Espanhol 9º ano | 3º Ciclo do Ensino Básico*. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/espanhol\\_3c\\_9a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/espanhol_3c_9a_ff.pdf)

Ministério da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Português 9º ano | 3º Ciclo do Ensino Básico*. Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/portugues\\_3c\\_9a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf)

Miquel López, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. In J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)* (pp. 511-532). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Mira, A. R. (2012). La enseñanza de la lengua española en Portugal. *Tejuelo*, (14), 86-108.

Moreno Fernández, F. (2004a). Aportaciones de la sociolingüística. In J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)* (pp. 85-104). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Moreno Fernández, F. (2004b). El contexto social y el aprendizaje de una LE/L2. In J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)* (pp. 287-304). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. In *Intercultural competence for all Preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 11- 49). Paris: Council of Europe Publishing.

Níkleva, D. G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *RESLA* 25, 165-187.

Oliveira, E., Ens, R. T., Freire, A. D. B. S., & Mussis, C. R. (2003, mai.-agost.). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, 4(9), 1-17.

O'Neill, R. (1982, janeiro 2). Why use textbooks?. *ELT Journal*, 36, 104- 111.

Pacheco, L., & Barbosa, M. J. (2012). *!Ahora español! 1*. (1ª edição) Porto: Areal Editores.

Paulo, J. O. S. (2014). *Ameaça de estereótipo: efeitos da identidade racial, percepção intergrupala e sexo* (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de Psicologia e Ciências da Vida, Lisboa, Portugal.

Paz, L. V. *Motivação no processo de ensino e aprendizagem de línguas: a perspectiva do professor e a dos alunos* (Artigo científico apresentado ao Departamento de Letras da Universidade Federal de Goiás) Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/508/o/Lidiany\\_Vieira\\_Paz.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/508/o/Lidiany_Vieira_Paz.pdf).

- Peón Villar, M. (2016). *El componente cultural en los manuales de aprendizaje del español como lengua extranjera*. (Dissertação de mestrado). Universidad de Oviedo, Oviedo, Espanha.
- Pérez Pérez, N. (2014). El contenido cultural en libros de texto de ELE destinados a estudiantes portugueses. *Lingvarumarena*, 5, 67-77.
- Pinto, M. G. (2009). Ensino da língua (portuguesa): uma profissão com futuro. In I. M. Duarte, O. Figueiredo, & J. Veloso (org.), *A Linguagem ao vivo* (pp. 63-93). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. O. (2003). Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa. *Millenium*, 174-183.
- Puelles Benítez, M. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación*, 19, 5-11.
- Ramos, A. D. R. (2012). *Análise dos manuais de língua portuguesa dos 7º e 8º anos de escolaridade em cabo verde – um olhar sobre a escrita*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Lisboa, Portugal.
- Risager, Karen (2014). Analysing culture in learning materials. *Sprogforum*, 59, 78-86.
- Rozeno, E. F. (2018). Métodos inovadores no ensino de línguas. *Revista Científica da FASETE*, 132-152.
- Rueda Bernao, M. J. (1994). Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español, lengua extranjera. *REALE*, 2, 79-114.
- Sá, D., & Pacheco, L. (2014). *Endirecto.com2*. (1ª edição) Porto: Areal Editores.
- Sales, M. J., & Young, M. L. (2011). El contenido cultural de los manuales de E/LE publicados en Filipinas: Cultura e interculturalidad en los materiales autóctonos. In J. Robisco, et al (Coord.), *Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*. Manila: Instituto Cervantes.
- Santiago Guervós, J. (2010). La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias. *Monográficos marco ELE*, (11), 113- 130.
- Santos, F. M (2012, maio). Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*, 6 (1), 383- 387.

Santos, T. S. M. (2012). *Quebrar estereótipos na aula de ELE, seguindo uma perspectiva intercultural* (Dissertação de mestrado). Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto, Portugal.

Siebra, G. B. A. (2005). *Estereótipos na programação televisiva infantil* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia, Departamento de Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Bahia, Brasil.

Siebra, G. B. A. (2012). *Cognição, linguagem e estereótipos acerca de pessoas deprimidas: estudo em três categorias profissionais*. (Tese de doutoramento). Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Neuropsiquiatria, Recife, Brasil.

Silva, A. C. (2006). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal.

Silva, T. F. B. (2014). *A simulação como estratégia de motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira* (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Coimbra, Portugal.

Simão, A. K. G. (2014, jan.-jun.) Representações e estereótipos sobre a tradução português/espanhol. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 53 (1), 243-257.

Sousa, K. C. S., & Barros, J. D. V. (2012, jul.-dez.). Estereótipos étnicos e representações sociais: uma breve incursão teórica. *Revista Educação e Emancipação*, 5(2), 201-226.

Spínola, P. (2017). *Consolidação da aprendizagem de uma língua estrangeira* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Lisboa, Portugal.

Tavares, A. C. B. (2014). *A gramática no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira a alunos portugueses: uma proposta para o nível A2 (QECR)* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Tílio, R. (2008, jul-set). O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, VII (XXVI), 117- 144.

Vale, I. F. P. (2009). *Implementação e Evolução do Ensino da Língua Espanhola no Sistema Educativo Português* (Dissertação de mestrado). Universidade da Beira Interior, Departamento de Letras, Covilhã, Portugal.

Vasconcelos, M. H. B. (2012). *Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE nível A2 do 3.º CEB* (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro, Portugal.

Vieira, F., & Marques, I., & Moreira, M. A. (1999). Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, et al (Org.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história: actas do I Encontro internacional sobre manuais escolares* (pp.527-544). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Vieira, L. A. P. (2015). *O contributo de materiais autênticos para o ensino da competência sociocultural nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira* (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro, Portugal.

Vilaça, M. L. C. (2008, jul.-set.). Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, VII (XXVI), 73-88.

Vilaça, M. L. C. (2009, jul.-set). O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, VIII (XXX), 1- 14.

Viseu, F., Fernandes, A., & Gonçalves, M. I. (2009). O manual escolar na prática docente do professor de matemática. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3178- 3190). Braga: Universidade do Minho.

Zamora, I. (2014, fevereiro 19). España, vista por «The New York Times»: «El país donde se cena a las 22.00 horas». *ABC*. Disponível em: <https://www.abc.es/sociedad/20140218/abci-habitos-vida-espana-201402180908.html>

## **Anexos**

## Plano da 1ª aula de português

<p>Unidade 3 Gil Vicente - <i>Farsa de Inês Pereira</i></p>	<p>Ano: 10.º Turma: B Hora: 8:20- 9:50 Sala: 12</p>	<p>Disciplina: Português Ano Letivo: 2019/2020</p> <p>Professora Estagiária de Português: Bruna Madaleno Professora Cooperante da ESQP: Dr.ª Alice Carrilho Professor Orientador da UBI: Professor Doutor Henrique Manso</p>
<p>Lições n.ºs 29 e 30 04.11.2019 Tempo: 90 minutos</p>	<p>Sumário: Unidade 3 – Gil Vicente, “Farsa de Inês Pereira”. Contextualização histórico-literária. Categorias do texto dramático (revisão). Leitura analítica do excerto “Sem casamento, que enfiadamento...” (pp. 117-119).</p>	

### UNIDADE 3: Gil Vicente – *Farsa de Inês Pereira*

<p><b>Tópicos de conteúdo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gil Vicente:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Biografia;</li> <li>-Obra;</li> <li>-Contexto histórico.</li> </ul> </li> <li>• <b><i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Características do texto dramático;</li> <li>-Contexto literário;</li> <li>-Estrutura da obra;</li> <li>-Caracterização de personagens;</li> <li>-Leitura analítica do excerto “Sem casamento, que enfiadamento...”.</li> </ul> </li> </ul>
-----------------------------------	---

Domínio	Metas curriculares
Leitura L10	<p><b>L10</b></p> <p><b>7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</b></p> <p>7.1 – Identificar o tema dominante, justificando.</p> <p>7.2 – Fazer inferências, fundamentando.</p> <p>7.4 – Explicitar o sentido global do texto, fundamentando.</p> <p>7.5 - Relacionar aspetos paratextuais com o conteúdo do texto.</p> <p><b>8. Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.</b></p> <p>8.1- Selecionar criteriosamente informação relevante.</p> <p>8.2-Elaborar tópicos que sistematizem as ideias-chave do texto, organizando-os sequencialmente.</p>
Educação literária EL10	<p><b>EL10</b></p> <p><b>14. Ler e interpretar textos literários.</b></p> <p>14.1- Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura.</p> <p>14.2- Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XII a XVI.</p> <p>14.3- Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>14.4- Fazer inferências, fundamentando.</p> <p>14.5- Analisar o ponto de vista das diferentes personagens.</p> <p>14.6- Explicitar a estrutura do texto: organização interna.</p> <p>14.7- Estabelecer relações de sentido</p> <p>a) entre as diversas partes constitutivas de um texto;</p> <p>b) entre características e pontos de vista das personagens.</p> <p>14.9- Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa.</p> <p>14.11- Reconhecer e caracterizar textos quanto ao género literário: farsa.</p> <p><b>15. Apreciar textos literários.</b></p> <p>15.1- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</p> <p><b>16. Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.</b></p> <p>16.1- Reconhecer a contextualização histórico-literária nos casos previstos no Programa.</p>
Oralidade O10	<p><b>O10</b></p> <p><b>1. Interpretar textos orais de diferentes géneros.</b></p> <p>1.1- Identificar o tema dominante, justificando.</p> <p>1.3- Distinguir informação subjetiva de informação objetiva.</p> <p>1.4- Fazer inferências.</p> <p><b>2. Registrar e tratar a informação.</b></p> <p>2.1- Tomar notas, organizando-as.</p> <p>2.2- Registrar em tópicos, sequencialmente, a informação relevante.</p> <p><b>4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</b></p> <p>4.2- Utilizar adequadamente recursos verbais e não verbais: postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade.</p>
Gramática G10	<p><b>G 10</b></p> <p><b>17. Conhecer a origem e a evolução do português.</b></p> <p>17.3- Explicar os processos fonológicos que ocorrem na evolução do português.</p>



<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do sumário da aula.</li> <li>• <i>Brainstorming</i> sobre Gil Vicente (vida e obra).</li> <li>• Leitura de um texto de Fernando Alvim intitulado “Se não estou em erro” ( p.109).</li> <li>• Visualização de um vídeo sobre a vida e obra de Gil Vicente.</li> <li>• Resolução e correção de uma ficha de trabalho relacionada com o vídeo apresentado.</li> <li>• Revisão das características do texto dramático.</li> <li>• Apresentação da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i> – estrutura e personagens.</li> <li>• Visionamento da teatralização do excerto “Sem casamento, que enfadamento...” da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> <li>• Análise do excerto “Sem casamento, que enfadamento...” da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i> (pp. 117-119).</li> <li>• Resolução do questionário incluído no manual (p.119).</li> </ul>
<b>Recursos Disponíveis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual <i>Mensagens 10º ano</i>, Texto editores (pp. 109; 116 – 119).</li> <li>• Computador; Projetor; Colunas.</li> <li>• Vídeo sobre a vida e obra de Gil Vicente da RTP. Fonte: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xI5keH8rLkQ">https://www.youtube.com/watch?v=xI5keH8rLkQ</a></li> <li>• Ficha de trabalho, elaborada pela professora, relacionada com o vídeo da vida e obra de Gil Vicente.</li> <li>• <i>PowerPoint</i>, feito pela professora, com as características do texto dramático; contextualização literária, estrutura e personagens da <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> <li>• DVD com a representação da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.</li> </ul>

Descritivo da aula	Tempo (minutos)
• <b>Apresentação do sumário.</b>	10 minutos
• <b><i>Brainstorming</i> sobre Gil Vicente (vida e obra).</b>	3 minutos
• <b>Leitura, pelos dos alunos, do texto de Fernando Alvim intitulado “Se não estou em erro” (p. 109).</b>	5 minutos
• <b>Visualização de um vídeo sobre a vida e obra de Gil Vicente e preenchimento da ficha de observação.</b> • <b>Posterior correção oral do trabalho realizado.</b>	15 minutos
• <b>Revisão das características do texto dramático através da projeção de <i>PowerPoint</i>.</b>	7 minutos

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de tópicos sobre o contexto da apresentação da <i>Farsa de Inês Pereira</i> através da projeção de <i>PowerPoint</i> e leitura da didascália inicial da obra (p.116).</li> </ul>	12 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização das personagens femininas da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i> através da projeção de <i>PowerPoint</i>.</li> </ul>	5 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionamento da representação do excerto “Sem casamento, que enfadamento...” da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> </ul>	8 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura dramatizada, pelos alunos, do excerto “Sem casamento, que enfadamento...” da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i> (pp. 117-119).</li> <li>• Tomada de notas por parte dos alunos.</li> </ul>	15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho de pares – Resolução do questionário incluído no manual (p.119).</li> </ul>	10 minutos

## Plano da 2ª aula de português

<p>Unidade 3 Gil Vicente - <i>Farsa de Inês Pereira</i></p>	<p>Ano: 10.º Turma: B Hora: 8:20- 9:50 Sala: 8</p>	<p>Disciplina: Português Ano Letivo: 2019/2020</p> <p>Professora Estagiária de Português: Bruna Madaleno Professora Cooperante da ESQP: Dr.ª Alice Carrilho Professor Orientador da UBI: Professor Doutor Henrique Manso</p>
<p>Lições n.ºs 31 e 32 08.11.2019 Tempo: 90 minutos</p>	<p>Sumário: Correção do TPC. Caracterização das personagens femininas da “Farsa de Inês Pereira” - “Mentimeter”. Leitura analítica do excerto “Pretendente apresentado e logo rejeitado...” (pp. 120-123). Resolução do questionário incluído no manual (pp. 123-124). Os tipos de cómico em Gil Vicente (revisão). Atividade de escrita - apreciação crítica.</p>	

### UNIDADE 3: Gil Vicente – *Farsa de Inês Pereira*

<p><b>Tópicos de conteúdo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Leitura analítica do excerto “Pretendente apresentado e logo rejeitado...”.</li> <li>- Os tipos de cómico.</li> </ul> </li> <li>• <b>Gramática:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar orações.</li> </ul> </li> <li>• <b>Escrita:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Apreciação crítica.</li> </ul> </li> </ul>
-----------------------------------	--

Domínio	Metas curriculares
Leitura L10	<p><b>L10</b></p> <p><b>7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</b></p> <p>7.1 – Identificar o tema dominante, justificando.</p> <p>7.2 – Fazer inferências, fundamentando.</p> <p>7.4 – Explicitar o sentido global do texto, fundamentando.</p> <p>7.5 - Relacionar aspetos paratextuais com o conteúdo do texto.</p> <p><b>8. Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.</b></p> <p>8.1- Selecionar criteriosamente informação relevante.</p> <p>8.2-Elaborar tópicos que sistematizem as ideias-chave do texto, organizando-os sequencialmente.</p>
Educação literária EL10	<p><b>EL10</b></p> <p><b>14. Ler e interpretar textos literários.</b></p> <p>14.1- Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura.</p> <p>14.2- Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XII a XVI.</p> <p>14.3- Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>14.4- Fazer inferências, fundamentando.</p> <p>14.5- Analisar o ponto de vista das diferentes personagens.</p> <p>14.6- Explicitar a estrutura do texto: organização interna.</p> <p>14.7- Estabelecer relações de sentido</p> <p>a) entre as diversas partes constitutivas de um texto;</p> <p>b) entre características e pontos de vista das personagens.</p> <p>14.9- Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa.</p> <p>14.11- Reconhecer e caracterizar textos quanto ao género literário: farsa.</p> <p><b>15. Apreciar textos literários.</b></p> <p>15.1- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</p> <p><b>16. Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.</b></p> <p>16.1- Reconhecer a contextualização histórico-literária nos casos previstos no Programa.</p>
Oralidade O10	<p><b>O10</b></p> <p><b>1. Interpretar textos orais de diferentes géneros.</b></p> <p>1.1- Identificar o tema dominante, justificando.</p> <p>1.3- Distinguir informação subjetiva de informação objetiva.</p> <p>1.4- Fazer inferências.</p> <p><b>2. Registar e tratar a informação.</b></p> <p>2.1- Tomar notas, organizando-as.</p> <p>2.2- Registar em tópicos, sequencialmente, a informação relevante.</p> <p><b>4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</b></p> <p>4.2- Utilizar adequadamente recursos verbais e não verbais: postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade.</p>

<p><b>Gramática G10</b></p>	<p><b>G 10</b></p> <p><b>18. Explicitar aspetos essenciais da sintaxe do português.</b></p> <p>18.2- Identificar orações coordenadas.</p> <p>18.3- Identificar orações subordinadas.</p> <p>18.4- Identificar oração subordinante.</p>
<p><b>Escrita E10</b></p>	<p><b>E 10</b></p> <p><b>10. Planificar a escrita de textos.</b></p> <p>10.2- Elaborar planos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) estabelecer objetivos;</li> <li>b) pesquisar e seleccionar informação pertinente;</li> <li>c) definir tópicos e organizá-los de acordo com o género de texto a produzir;</li> </ul> <p><b>11. Escrever textos de diferentes géneros e finalidades.</b></p> <p>11.1- Escrever textos variados, respeitando as marcas do género: apreciação crítica.</p> <p><b>12. Redigir textos com coerência e correção linguística.</b></p> <p>12.1- Respeitar o tema.</p> <p>12.2- Mobilizar informação adequada ao tema.</p> <p>12.3- Redigir um texto estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual com marcação correta de parágrafos e utilização adequada de conectores.</p> <p>12.4- Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.</p> <p>12.6- Explorar as virtualidades das tecnologias de informação na produção, na revisão e na edição do texto.</p> <p><b>13. Rever os textos escritos.</b></p> <p>13.1- Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.</p>

<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do sumário da aula.</li> <li>• Revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior.</li> <li>• Realização de uma atividade lúdica (jogo - <i>Mentimeter</i>) para rever a caracterização das personagens femininas da <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> <li>• Correção do questionário incluído no manual (p.119).</li> <li>• Caracterização da personagem Pero Marques da <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> <li>• Visionamento da teatralização do excerto “Pretendente apresentado e logo rejeitado...” da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> <li>• Leitura dramatizada do excerto “Pretendente apresentado e logo rejeitado...” da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> <li>• Análise do excerto “Pretendente apresentado e logo rejeitado...” da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i> (pp. 120-123).</li> <li>• Resolução e correção do questionário incluído no manual (pp.123-124).</li> <li>• Explicação dos processos de cómico e posterior realização do exercício da página 125 do manual.</li> <li>• Apresentação dos tipos de cómico presentes na obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> <li>• Atividade de escrita - apreciação crítica sobre um excerto do programa <i>5 para a meia-noite</i>.</li> </ul>
<b>Recursos Disponíveis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual <i>Mensagens 10º ano</i>, Texto editores (pp. 120 - 125).</li> <li>• Computador; Projetor; Colunas.</li> <li>• Jogo - <i>Mentimeter</i>. Fonte: <a href="https://www.mentimeter.com/s/3327906bb1b0c70bd96f3ec43018c152/e855341984de/edit">https://www.mentimeter.com/s/3327906bb1b0c70bd96f3ec43018c152/e855341984de/edit</a></li> <li>• <i>PowerPoint</i>, feito pela professora, com cenários de resposta relativos ao questionário da página 119 do manual (Anexo I). Fonte: Manual <i>Mensagens 10º ano</i>, Texto editores</li> <li>• DVD com a representação da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> <li>• <i>PowerPoint</i>, elaborado pela professora, com a caracterização da personagem Pero Marques (da <i>Farsa de Inês Pereira</i>); cenários de resposta referentes ao questionário das páginas 123 e 124 do manual e os tipos de cómico patentes na obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i> (Anexo II).</li> <li>• Vídeo de um episódio dos <i>Gato Fedorento</i>. Fonte: Aula Digital.</li> <li>• Vídeo de um excerto do programa <i>5 para a meia noite</i>. Fonte: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=2se4O158Q4Y&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=2se4O158Q4Y&amp;feature=youtu.be</a></li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.</li> </ul>

Descritivo da aula	Tempo (minutos)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Apresentação do sumário.</b></li> </ul>	5 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Revisão oral dos conteúdos lecionados na aula anterior sobre:</b> -contextualização histórico-literária da unidade 3 (Gil Vicente – <i>Farsa de Inês Pereira</i>); -excerto “Sem casamento que enfadamento” da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> </ul>	2 minutos

<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho individual – Realização de uma atividade lúdica (jogo - <i>Mentimeter</i>): os alunos irão, através dos seus telemóveis, referir uma característica das três personagens femininas da <i>Farsa de Inês Pereira</i>. As palavras elegidas e escritas pelos alunos serão projetadas no quadro.</li> </ul>	5 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Correção, através da projeção de <i>PowerPoint</i>, do questionário da página 119 do manual.</li> </ul>	8 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterização, através da projeção de <i>PowerPoint</i>, da personagem Pero Marques da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i></li> </ul>	2 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Visionamento de partes do excerto “Pretendente apresentado e logo rejeitado...” da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> </ul>	3 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura dramatizada, pelos alunos, do excerto “Pretendente apresentado e logo rejeitado...” da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i> (pp. 120-123).</li> <li>Tomada de notas por parte dos alunos.</li> </ul>	15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho de pares – Resolução do questionário incluído no manual (pp.123-124).</li> </ul>	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Correção, através da projeção de <i>PowerPoint</i>, do trabalho realizado.</li> </ul>	7 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicação dos tipos de cómico: de situação, de caráter e de linguagem (p.125).</li> <li>Realização do exercício da página 125 do manual.</li> <li>Apresentação, através da projeção de <i>PowerPoint</i>, dos tipos de cómico presentes na obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i></li> </ul>	13 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Visionamento de um excerto do programa <i>5 para a meia-noite</i>.</li> <li>Trabalho individual/ pares – Atividade de escrita: realização de uma apreciação crítica sobre o excerto apresentado.</li> <li>Leitura e comentário dos textos produzidos.</li> </ul>	20 minutos

### Plano da 3ª aula de português

<p>Unidade 3 Gil Vicente - <i>Farsa de Inês Pereira</i></p>	<p>Ano: 10.º Turma: B Hora: 8:20- 9:50 Sala:12</p>	<p>Disciplina: Português Ano Letivo: 2019/2020</p> <p>Professora Estagiária de Português: Bruna Madaleno Professora Cooperante da ESQP: Dr.ª Alice Carrilho Professor Orientador da UBI: Professor Doutor Henrique Manso</p>
<p>Lições n.ºs 33 e 34 11.11.2019 Tempo: 90 minutos</p>	<p>Sumário: Leitura analítica do excerto “Aparece um escudeiro e é solteiro...” (pp. 126-127). Resolução do questionário incluído no manual (p.128). A dimensão satírica e as personagens-tipo na “Farsa de Inês Pereira”. Atividade lúdica – “Kahoot” (consolidação). Atividade de escrita criativa – “Cadáver esquisito” (adaptação).</p>	

#### UNIDADE 3: Gil Vicente – *Farsa de Inês Pereira*

<p><b>Tópicos de conteúdo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Leitura analítica do excerto “Aparece um escudeiro e é solteiro...”.</li> <li>- A dimensão satírica.</li> <li>-As personagens-tipo.</li> </ul> </li> <li>• <b>Gramática:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar funções sintáticas.</li> </ul> </li> <li>• <b>Escrita:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Escrita criativa - “Cadáver esquisito” de Mário Cesariny (adaptação).</li> </ul> </li> </ul>
-----------------------------------	--



Domínio	Metas curriculares
Leitura L10	<p><b>L10</b></p> <p><b>7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</b></p> <p>7.1 – Identificar o tema dominante, justificando.</p> <p>7.2 – Fazer inferências, fundamentando.</p> <p>7.4 – Explicitar o sentido global do texto, fundamentando.</p> <p>7.5 - Relacionar aspetos paratextuais com o conteúdo do texto.</p> <p><b>8. Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.</b></p> <p>8.1- Selecionar criteriosamente informação relevante.</p> <p>8.2-Elaborar tópicos que sistematizem as ideias-chave do texto, organizando-os sequencialmente.</p>
Educação literária EL10	<p><b>EL10</b></p> <p><b>14. Ler e interpretar textos literários.</b></p> <p>14.1- Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura.</p> <p>14.2- Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XII a XVI.</p> <p>14.3- Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>14.4- Fazer inferências, fundamentando.</p> <p>14.5- Analisar o ponto de vista das diferentes personagens.</p> <p>14.6- Explicitar a estrutura do texto: organização interna.</p> <p>14.7- Estabelecer relações de sentido</p> <p>a) entre as diversas partes constitutivas de um texto;</p> <p>b) entre características e pontos de vista das personagens.</p> <p>14.9- Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa.</p> <p>14.11- Reconhecer e caracterizar textos quanto ao género literário: farsa.</p> <p><b>15. Apreciar textos literários.</b></p> <p>15.1- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</p> <p><b>16. Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.</b></p> <p>16.1- Reconhecer a contextualização histórico-literária nos casos previstos no Programa.</p>
Oralidade O10	<p><b>O10</b></p> <p><b>1. Interpretar textos orais de diferentes géneros.</b></p> <p>1.1- Identificar o tema dominante, justificando.</p> <p>1.3- Distinguir informação subjetiva de informação objetiva.</p> <p>1.4- Fazer inferências.</p> <p><b>2. Registar e tratar a informação.</b></p> <p>2.1- Tomar notas, organizando-as.</p> <p>2.2- Registar em tópicos, sequencialmente, a informação relevante.</p> <p><b>4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</b></p> <p>4.1- Respeitar o princípio da cortesia: formas de tratamento e registo de língua.</p> <p>4.2- Utilizar adequadamente recursos verbais e não verbais: postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade.</p> <p><b>5. Produzir textos orais com correção e pertinência.</b></p> <p>5.1- Produzir textos seguindo tópicos fornecidos.</p> <p>5.3- Produzir textos linguisticamente corretos, com diversificação do vocabulário e das estruturas utilizadas.</p>

<b>Gramática G10</b>	<b>G 10</b> <b>18. Explicar aspetos essenciais da sintaxe do português.</b> 18.1- Identificar funções sintáticas indicadas no Programa.
<b>Escrita E10</b>	<b>E 10</b> <b>12. Redigir textos com coerência e correção linguística.</b> 12.1- Respeitar o tema. 12.2- Mobilizar informação adequada ao tema. 12.4- Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.

<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do sumário da aula.</li> <li>• Revisão do assunto aula anterior.</li> <li>• Caracterização das personagens Latão e Vidal da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> <li>• Visionamento da teatralização do excerto “Aparece um escudeiro e é solteiro...” da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> <li>• Leitura dramatizada do excerto “Aparece um escudeiro e é solteiro...” (pp. 126-127).</li> <li>• Análise do excerto “Aparece um escudeiro e é solteiro...” (pp. 126-127).</li> <li>• Resolução e correção do questionário, com adaptações, incluído no manual (p.128).</li> <li>• Exposição da dimensão satírica da <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> <li>• Apresentação das personagens-tipo da <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> <li>• Realização de uma atividade lúdica (jogo – <i>Kahoot</i>) para consolidação das aprendizagens.</li> <li>• Escrita criativa - “Cadáver esquisito” (com adaptações).</li> </ul>
-------------------	--

<b>Recursos Disponíveis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual <i>Mensagens 10º ano</i>, Texto editores (pp. 126 – 128).</li> <li>• Computador; Projetor; Colunas.</li> <li>• <i>PowerPoint</i>, elaborado pela professora, com imagens relativas à <i>Farsa de Inês Pereira</i>; caracterização das personagens Latão e Vidal; cenários de resposta (relativos à interpretação do excerto “Aparece um escudeiro e é solteiro...”); a dimensão satírica e as personagens-tipo da <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> <li>• DVD com a representação da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> <li>• Jogo interativo. Fonte: <a href="https://create.kahoot.it/kahoots/my-kahoots/folder/012f3005-76e7-422d-8589-b4f0897e4b5a">https://create.kahoot.it/kahoots/my-kahoots/folder/012f3005-76e7-422d-8589-b4f0897e4b5a</a></li> <li>• Ímanes com imagens e respetivos nomes das personagens das obras: <i>Farsa de Inês Pereira</i> e <i>Auto da barca do inferno</i>; papéis coloridos.</li> </ul>
---------------------------------	---

<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.</li> </ul>
------------------	--

Descritivo da aula	Tempo (minutos)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do sumário.</li> </ul>	5 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retoma dos conteúdos da aula anterior através da projeção de imagens, em <i>PowerPoint</i>, alusivas ao excerto “Pretendente apresentado e logo rejeitado” (pp. 120-123).</li> </ul>	3 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização das personagens Latão e Vidal da <i>Farsa de Inês Pereira</i>, através da projeção de <i>PowerPoint</i>.</li> </ul>	3 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionamento da representação do excerto “Aparece um escudeiro e é solteiro...” da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> </ul>	3 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura dramatizada, pelos alunos, do excerto “Aparece um escudeiro e é solteiro...” da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i> (pp. 126-127).</li> </ul>	3 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise do excerto “Aparece um escudeiro e é solteiro...” da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i> (pp. 126-127).</li> <li>• Tomada de notas por parte dos alunos.</li> </ul>	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho individual - Resolução do questionário, com adaptações, incluído no manual (p.128).</li> </ul>	11 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção do trabalho realizado.</li> </ul>	8 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição, através da projeção de <i>PowerPoint</i>, da dimensão satírica da <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> </ul>	4 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho de grupo – Caracterização das personagens-tipo da <i>Farsa de Inês Pereira</i> com base em textos disponibilizados pela professora.</li> <li>• Apresentação oral do trabalho realizado.</li> </ul>	15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho individual ou de pares – Atividade lúdica: os alunos, através dos seus telemóveis, terão de responder a perguntas relativas a Gil Vicente e à <i>Farsa de Inês Pereira</i>, previamente preparadas pela professora na aplicação do jogo <i>Kahoot</i>.</li> </ul>	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho de pares – Atividade de escrita criativa baseada no “Cadáver esquisito” de Mário Cesariny: cada par de alunos terá de escrever uma parte de um texto com as personagens (das obras: <i>Farsa de Inês Pereira</i> e <i>Auto da barca do Inferno</i> de Gil Vicente) que lhes forem atribuídas. Posteriormente, serão tirados à sorte os textos escritos pelos alunos com o objetivo de criar um texto coletivo.</li> </ul>	15 minutos

**Fernando Alvim**

Humorista, radialista e apresentador de televisão. Iniciou a sua atividade profissional em 1991, com 17 anos, e desde aí tem participado em inúmeros programas de rádio e televisão. É autor de vários livros e criador de revistas, de festivais e de um canal de televisão online.

fernando alvim

109

## cruzadas

### Se não estou em erro

Se não estou em erro, o meu primeiro contacto com Gil Vicente ocorre no final da década de 80. Eu teria mais ou menos a vossa idade e, talvez, um sentido estético bem mais sofrível que os anos 80 não pouparam a ninguém. Ninguém mesmo! Creio que terá sido então com a *Farsa de Inês Pereira*, e uns bons anos antes de *O Auto da barca do inferno* me ter ensinado impropérios que ainda hoje uso no trânsito, que me estreei na obra do mais conceituado dramaturgo nacional.

Fiquei rendido, desde logo. Impressionado, por exemplo, com o facto de uma obra do século XVI ser tão atual. Garanto-vos que, para esta *farsa* ser uma série norte-americana, daquelas que vocês tanto gostam, Inês Pereira só precisaria de uma atualização de guarda-roupa. Umas *leggings*, por exemplo. E era moça para tirar um número pouco saudável de *selfies*. No resto, a Inês Pereira do século XVI seria a Inês Pereira do século XXI. E quem diz Inês Pereira (e eu digo), diz a mãe da rapariga, os dois maridos (eu avisei que era moderno), Pero Marques e Brás da Mata, ou os judeus casamenteiros, Lartão e Vidal, de seu nome. Se ainda não conhecem, vão, ao longo das vossas vidas, conhecer umas quantas Inês Pereira e uns poucos Brás da Mata. É certinho!

Além de atual, a *Farsa de Inês Pereira* fascina por disparar em todas as direções, não poupando instituições (olá, clero; olá, casamento), nem géneros (olá, homens; olá, mulheres). A sociedade da época leva mesmo muita pancada da pena satírica de Gil Vicente, mas não de

forma direta (como as minhas ofensas no trânsito). Não se deixem enganar: há muita subtilidade em Gil Vicente. Muita mesmo. É uma gestão exemplar da pancada dada, até porque o senhor tinha de se cruzar com toda aquela gente que ridicularizara. Bom, mas, para verem do que falo, só mesmo lendo e digerindo este nosso Gil Vicente. A sério, ele não se importa.

E para terminar: uma confidência. Embora Gil Vicente me tenha conquistado de imediato, a nossa relação não esteve imune a pequenas crises. A maior, corria o ano de 1995, ainda vocês não eram nascidos, foi quando o Gil Vicente Futebol Clube venceu o Benfica no Estádio da Luz, por 1-0. Gol de Makpoloka Mangonga, no início da segunda metade. O meu fascínio por Gil Vicente sofreu um rombo de que julguei ser impossível recuperar. Sem qualquer culpa, claro, mas a mente humana é o que é e consegue estruturar injustiças deste calibre. O arrufo lá acabou por não durar. Dias mais tarde, fui ao dentista, e o que encontro na mesa onde se refina o material de leitura para os pacientes que aguardam a sua vez? Ela mesma: a *Farsa de Inês Pereira*. Escusado será dizer que, perdida entre revistas com meses, se tratava, de longe, da possibilidade mais atual. E, ainda mais escusado será dizer, foi a que escolhi. **Gil Vicente pode ter sido um autor do século XVI, mas a sua obra será sempre da época em que a lermos.**

**Fernando Alvim**  
(Texto inédito, 2014)



Português


ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DAS PALMEIRAS / CÓDIGO 404676



Ficha Informativa – 10º ano

Aluno(a)	Nº	Ano	Turma
----------	----	-----	-------

- 1- Visiona o documentário «Gil Vicente vida e obra» que aborda a vida, a obra, os contextos histórico, político e social da época de Gil Vicente.  
Preenche os seguintes quadros.

<p><b>Biografia de Gil Vicente</b></p> <p>O pai do teatro português</p>	
<p>1- Data provável de nascimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>	
<p>2- Local provável de nascimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>	
<p>3- Possíveis profissões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> </ul>	
<p>4- Data provável da morte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>	

**5- Outros factos importantes/relevantes:**

• Gil Vicente viveu muito perto do \_\_\_\_\_, pois foi homem de confiança de \_\_\_\_\_, rainha mãe de \_\_\_\_\_ e mais tarde de \_\_\_\_\_. Desta forma, o dramaturgo português viveu cerca de \_\_\_\_\_ na corte. \_\_\_\_\_ a pedido dela e para ela \_\_\_\_\_. Por conseguinte, Gil Vicente gozou do privilégio de produzir livremente a sua obra e de ter o apreço do público.

**A obra de Gil Vicente**

• Autor, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ dos seus \_\_\_\_\_, produziu uma obra extensa entre \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_. As comédias, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ distinguem-no das pequenas representações dramáticas que se fazia até então.

• Sabemos que Gil Vicente apresentou a sua última peça em \_\_\_\_\_, intitulada de \_\_\_\_\_.

• A sua obra foi editada em \_\_\_\_\_, depois em \_\_\_\_\_ e voltou a ser redescoberta e editada em \_\_\_\_\_.



**Acontecimentos históricos**

- Nesta época, segundo o tratado de \_\_\_\_\_, metade do mundo é \_\_\_\_\_ e a outra metade é \_\_\_\_\_.
- Bartolomeu Dias dobra o \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_ desenha o caminho marítimo para a Índia.
- Pedro Álvares Cabral descobre o \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_ está transformada na capital mundial do comércio.
- Introdução da \_\_\_\_\_ em Portugal.

## O TEXTO DRAMÁTICO

➡ Apresenta uma estrutura dialogal, através da qual progride a intriga ou a ação dramática;

**Mãe** *Toda tu estás aquela...  
choram-te os filhos por pão?*

**Inês** *Prouvesse a Deos! Que já é rezão  
de eu não estar tão singela.*

**Mãe** *Olhade lá o mae pesar...  
como queres tu casar  
com fama de preguiçosa?*

Estrutura dialogal

➡ Destina-se, prioritariamente, à representação.

## Elementos que caracterizam o texto dramático



Texto principal



Turnos de fala das personagens;



Acontecimentos, situações ou ações experienciadas pelas personagens;



Localização num determinado espaço e num determinado tempo;

## O texto principal

desenvolve-se fundamentalmente em diálogo, podendo também surgir o monólogo ou os apartes.

**Diálogo** – interação estabelecida pelas personagens intervenientes.

**Monólogo** – expressões associadas à exteriorização de reflexões ou pensamentos da personagem.

**Apartes** – interação direta entre a personagem e o leitor/espetador.

- O **texto secundário** corresponde ao conjunto de **didascálias**.



Parte do texto marcada graficamente por outro tipo de letra ou por parênteses.

**Inês** *E ela vem-se benzendo...*

*[entra Lianor Vaz]*

**Didascália**

**Lia.** *Jesu! que me eu encomendo!  
Quanta cousa que se faz!*

- As **didascálias** representam as indicações cénicas fornecidas pelo dramaturgo, nas quais se encontram informações imprescindíveis à representação do texto principal.

*Entra logo Inês Pereira, e finge que está lavrando só em casa, e canta esta cantiga:*

*Canta Inês:*

*Quien con veros pena y muere,  
que **hard** **cuando** no os **viere**?*

Didascálias

As didascálias integram também informações dirigidas às **personagens**, ao **encenador**, aos **técnicos** e aos **figurinistas**, por exemplo:

Identificação das personagens;

Caracterização física e psicológica dos interlocutores;

Indicações sobre o modo como as falas devem ser proferidas;

Registo de aspetos paraverbais (movimentação, expressões corporais e faciais, tom de voz, os gestos);

Caracterização do espaço e do tempo, da intensidade e focalização da iluminação, da disposição dos objetos em cena, vários aspetos a contemplar na representação;

## Estrutura tradicional do texto dramático

**Ato**

Associa-se à **mudança de cenário** ou momentos cruciais do desenvolvimento da ação dramática.

**Cena**

Corresponde à **entrada** ou **saída de personagens**.



## Plano da 1ª aula de português

<p>Unidade 1 Fernando Pessoa – <i>Mensagem</i></p>	<p>Ano: 12.º Turma: D Hora: 10:05- 11:35 Sala: 12</p>	<p>Disciplina: Português Ano Letivo: 2019/2020</p> <p>Professora Estagiária de Português: Bruna Madaleno Professora Cooperante da ESQP: Dr.ª Alice Carrilho Professor Orientador da UBI: Professor Doutor Henrique Manso</p>
<p>Lições n.ºs 71 e 72 15.01.2020 Tempo: 90 minutos</p>	<p>Sumário: Considerações sobre a importância do mar. “Mensagem” - 2ª parte “Mar Português”: leitura analítica do poema “O Infante” (p.136). Resolução do questionário incluído no manual (pp. 136-137). Atividade de escrita criativa – elaboração de um anúncio publicitário.</p>	

### UNIDADE 1: Fernando Pessoa – *Mensagem*

<p><b>Tópicos de conteúdo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mensagem de Fernando Pessoa – <i>Mar Português</i> (segunda parte):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema “O Infante”.</li> </ul> </li> <li>• <b>Gramática:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Classificar orações;</li> <li>- Identificar funções sintáticas;</li> <li>- Classificar débitos.</li> </ul> </li> <li>• <b>Escrita:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita criativa.</li> </ul> </li> </ul>
-----------------------------------	--

Domínio	Metas curriculares
Leitura L12	<p><b>L12</b></p> <p><b>7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar tema e subtemas, justificando.</li> <li>2. Explicitar a estrutura interna do texto, justificando.</li> <li>3. Fazer inferências, fundamentando.</li> <li>4. Identificar universos de referência ativados pelo texto.</li> <li>5. Explicar o sentido global do texto, fundamentado.</li> <li>6. Relacionar aspetos paratextuais com o conteúdo do texto.</li> </ol> <p><b>8. Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selecionar criteriosamente informação relevante.</li> </ol> <p><b>9. Ler para apreciar criticamente textos variados.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expressar pontos de vista suscitados por leituras diversas, fundamentando.</li> </ol>
Educação literária EL12	<p><b>EL12</b></p> <p><b>14. Ler e interpretar textos literários.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura.</li> <li>2. Ler textos literários portugueses do século XX, de diferentes géneros.</li> <li>3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</li> <li>4. Fazer inferências, fundamentando.</li> <li>6. Explicar a forma como o texto está estruturado.</li> <li>7. Estabelecer relações de sentido entre situações ou episódios.</li> <li>8. Mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre as características dos textos poéticos e narrativos.</li> <li>9. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa.</li> </ol> <p><b>15. Apreciar textos literários.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</li> <li>3. Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando.</li> <li>7. Analisar recriações de obras literárias do Programa, com recurso à música, estabelecendo comparações pertinentes.</li> </ol> <p><b>16. Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer a contextualização histórico-literária nos casos previstos no Programa.</li> </ol>
Oralidade O12	<p><b>O12</b></p> <p><b>1. Interpretar textos orais de diferentes géneros.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar tema e subtemas, justificando.</li> <li>2. Explicar a estrutura do texto.</li> <li>3. Fazer inferências.</li> <li>4. Apreciar a qualidade da informação mobilizada.</li> <li>7. Identificar marcas reveladoras das diferentes intenções comunicativas.</li> </ol> <p><b>2. Registar e tratar a informação.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diversificar as modalidades de registo de informação: tomada de notas, registo de tópicos e ideias-chave.</li> </ol> <p><b>3. Planificar intervenções orais.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificar o texto oral elaborando um plano de suporte, com tópicos, argumentos e respetivos exemplos.</li> </ol> <p><b>4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Debater e justificar pontos de vista e opiniões.</li> </ol>

	<p>2. Considerar pontos de vista contrários e reformular posições.</p> <p><b>5. Produzir textos orais com correção e pertinência.</b></p> <p>3. Mobilizar adequadamente marcadores discursivos que garantam a coesão textual.</p>
<b>Escrita E12</b>	<p><b>E 12</b></p> <p><b>12. Redigir textos com coerência e correção linguística.</b></p> <p>1. Respeitar o tema.</p> <p>4. Mobilizar adequadamente recursos a língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.</p> <p>6 Utilizar com acerto as tecnologias de informação na produção, na revisão e na edição de texto.</p>
<b>Gramática G12</b>	<p><b>G 12</b></p> <p><b>17. Construir um conhecimento reflexivo sobre a estrutura e o uso do português.</b></p> <p>1. Consolidar os conhecimentos gramaticais adquiridos nos anos anteriores (orações, funções sintáticas e défticos).</p> <p><b>19. Construir um conhecimento reflexivo sobre a estrutura e o uso do português.</b></p> <p>3. Distinguir valores aspetuais.</p>

<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do sumário da aula.</li> <li>• Audição de um áudio intitulado “Som relaxante das ondas do mar”</li> <li>• Considerações sobre a importância do mar para Portugal e para o meio ambiente.</li> <li>• Introdução da segunda parte da <i>Mensagem</i>, intitulada <i>Mar Português</i> – explicação sobre a simbologia, assunto e constituição da mesma.</li> <li>• Realização de uma atividade lúdica (jogo - <i>Mentimeter</i>) para contextualização histórica do poema “O Infante”.</li> <li>• Visionamento da notícia <i>Expo Infante D. Henrique</i>.</li> <li>• Visionamento de um vídeo da “Desertuna” - interpretação do poema “O Infante”, de Fernando Pessoa.</li> <li>• Leitura analítica do poema “O Infante” (p.136).</li> <li>• Resolução e correção do questionário incluído no manual (pp.136-137).</li> <li>• Visionamento um vídeo intitulado “Água – a nova mega bebida”.</li> <li>• Atividade de escrita criativa – elaboração de um anúncio publicitário.</li> </ul>
-------------------	---

<b>Recursos Disponíveis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro; Computador; Projetor; Colunas; Telemóveis.</li> <li>• Manual <i>Mensagens 12º ano</i>, Texto editores (pp. 136-137).</li> <li>• <i>PowerPoint</i>, elaborado pela professora, com a simbologia, assunto, constituição e análise do poema “O Infante” da segunda parte (<i>Mar Português</i>) da <i>Mensagem</i> de Fernando Pessoa (Anexo I).</li> <li>• <i>PowerPoint</i> com cenários de resposta relativos ao questionário das páginas 136 e 137 do manual (Anexo II). Fonte: Manual <i>Mensagens 12</i>, Texto Editora.</li> <li>• Áudio intitulado “Som relaxante das ondas do mar”. Fonte: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qTQ15OzEV1s">https://www.youtube.com/watch?v=qTQ15OzEV1s</a></li> <li>• Jogo - <i>Mentimeter</i>. Fonte: <a href="https://www.mentimeter.com/s/9789f0ab5899a3ecae778b668feb1a6a/ee2737876864/edit">https://www.mentimeter.com/s/9789f0ab5899a3ecae778b668feb1a6a/ee2737876864/edit</a></li> <li>• Notícia sobre a Expo Infante D. Henrique (SIC Notícias). Fonte: <a href="https://sicnoticias.pt/cultura/2013-06-18-Pavilhao-dos-Descobrimientos-homenageia-Infante-D.-Henrique">https://sicnoticias.pt/cultura/2013-06-18-Pavilhao-dos-Descobrimientos-homenageia-Infante-D.-Henrique</a></li> </ul>
---------------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo da “Desertuna” - representação do poema “O Infante”, de Fernando Pessoa. Fonte: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=RCuV0Yf99zs">https://www.youtube.com/watch?v=RCuV0Yf99zs</a></li> <li>• Vídeo intitulado “Água – a nova mega bebida” Fonte: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=q6VEodOnnOM">https://www.youtube.com/watch?v=q6VEodOnnOM</a></li> <li>• Ficha, elaborada pela professora, para a realização da atividade de escrita criativa.</li> </ul>
--	---

<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.</li> </ul>
------------------	--

Descritivo da aula	Tempo (minutos)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do sumário.</li> </ul>	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição de um áudio intitulado “Som relaxante das ondas do mar”: pretende-se que os alunos adivinhem que o som da natureza reproduzido é o mar para que, deste modo, se proceda à introdução da segunda parte da <i>Mensagem</i>, intitulada <i>Mar Português</i>, de Fernando Pessoa.</li> </ul>	1 minuto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerações sobre a importância do mar para Portugal (no passado e no presente) e para o meio ambiente - primeiramente, em pares, quinze alunos terão de redigir um conjunto de argumentos para justificar a importância do mar para Portugal enquanto que, os restantes quinze, irão fazer o mesmo relativamente ao meio ambiente. De seguida, à vez, os alunos terão de escrever no quadro os seus argumentos para que os colegas tenham a oportunidade de contra-argumentar.</li> </ul>	15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução à segunda parte da <i>Mensagem</i>, intitulada <i>Mar Português</i>, com a explicação da simbologia, assunto e constituição da mesma através de uma projeção em <i>PowerPoint</i>.</li> </ul>	6 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho individual – Realização de uma atividade lúdica (jogo - <i>Mentimeter</i>): os alunos irão, através dos seus telemóveis, responder a questões sobre o Infante D. Henrique. As respostas dadas pelos alunos serão projetadas no quadro.</li> </ul>	5 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionamento da notícia <i>Expo Infante D. Henrique</i> da SIC Notícias.</li> </ul>	4 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionamento de um vídeo da “Desertuna” - interpretação do poema “O Infante”, de Fernando Pessoa.</li> </ul>	3 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura analítica do texto “O Infante”: leitura expressiva do poema, por parte dos alunos, comentários e tomadas de notas (p.136).</li> <li>• Projeção de um PowerPoint com sistematização.</li> </ul>	15 minutos

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho de pares – Resolução do questionário incluído no manual (pp.136-137).</li> <li>• Correção, através da projeção de <i>PowerPoint</i>, do trabalho realizado.</li> </ul>	15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionamento do vídeo “Água – a nova mega bebida”.</li> </ul>	1 minuto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho de pares – Atividade de escrita criativa: cada par de alunos terá de elaborar um anúncio publicitário para comercializar uma garrafa de água do mar. Neste sentido, será necessário criar uma marca, uma imagem, escrever um slogan e um texto de argumentação.</li> </ul>	15 minutos

<p>Unidade 1 Fernando Pessoa – <i>Mensagem</i></p>	<p>Ano: 12.º Turma: D Hora: 11:45-13:15 Sala: 12</p>	<p>Disciplina: Português Ano Letivo: 2019/2020</p> <p>Professora Estagiária de Português: Bruna Madaleno Professora Cooperante da ESQP: Dr.ª Alice Carrilho Professor Orientador da UBI: Professor Doutor Henrique Manso</p>
<p>Lições n.ºs 74 e 75 17.01.2020 Tempo: 90 minutos</p>	<p>Sumário: <i>Mensagem</i> (2ª parte): Leitura analítica do poema “Mar Português”. Resolução do questionário incluído no manual (p. 140). Intertextualidade entre o poema “Mar Português” e o episódio “Despedidas em Belém” da obra <i>Os Lusíadas</i> de Camões.</p>	

### Plano da 2ª aula de português

#### UNIDADE 1: Fernando Pessoa – *Mensagem*

<p><b>Tópicos de conteúdo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mensagem</i> de Fernando Pessoa – <i>Mar Português</i> (segunda parte): - Poema “Mar Português”.</li> </ul>
-----------------------------------	---

Domínio	Metas curriculares
Leitura L12	<p><b>L12</b></p> <p><b>7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar tema e subtemas, justificando.</li> <li>2. Explicitar a estrutura interna do texto, justificando.</li> <li>3. Fazer inferências, fundamentando.</li> <li>4. Identificar universos de referência ativados pelo texto.</li> <li>5. Explicar o sentido global do texto, fundamentado.</li> <li>6. Relacionar aspetos paratextuais com o conteúdo do texto.</li> </ol> <p><b>8. Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selecionar criteriosamente informação relevante.</li> <li>2. Elaborar tópicos que sistematizem as ideias-chave do texto, organizando-os sequencialmente.</li> </ol> <p><b>9. Ler para apreciar criticamente textos variados.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expressar pontos de vista suscitados por leituras diversas, fundamentando.</li> </ol>
Educação literária EL12	<p><b>EL12</b></p> <p><b>14. Ler e interpretar textos literários.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura.</li> <li>2. Ler textos literários portugueses do século XX, de diferentes géneros.</li> <li>3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</li> <li>4. Fazer inferências, fundamentando.</li> <li>6. Explicar a forma como o texto está estruturado.</li> <li>7. Estabelecer relações de sentido entre situações ou episódios.</li> <li>8. Mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre as características dos textos poéticos e narrativos.</li> <li>9. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa.</li> </ol> <p><b>15. Apreciar textos literários.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</li> <li>3. Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando.</li> <li>7. Analisar recriações de obras literárias do Programa, com recurso à música, estabelecendo comparações pertinentes.</li> </ol> <p><b>16. Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer a contextualização histórico-literária nos casos previstos no Programa.</li> <li>2. Comparar temas, ideias e valores expressos em diferentes textos de épocas diferentes.</li> </ol>
Oralidade O12	<p><b>O12</b></p> <p><b>1. Interpretar textos orais de diferentes géneros.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar tema e subtemas, justificando.</li> <li>2. Explicar a estrutura do texto.</li> <li>3. Fazer inferências.</li> <li>4. Apreciar a qualidade da informação mobilizada.</li> </ol> <p><b>2. Registrar e tratar a informação.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diversificar as modalidades de registo de informação: tomada de notas, registo de tópicos e ideias-chave.</li> </ol> <p><b>3. Planificar intervenções orais.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificar o texto oral elaborando um plano de suporte, com tópicos, argumentos e respetivos exemplos.</li> </ol>



<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.</li> </ul>
------------------	--

<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicação do sumário da aula.</li> <li>• Apresentação dos anúncios publicitários elaborados pelos alunos.</li> <li>• Realização de uma atividade lúdica (jogo - <i>Mentimeter</i>) para contextualização da dimensão simbólica do herói na <i>Mensagem</i>.</li> <li>• Referência ao imaginário épico: a dimensão simbólica do herói na <i>Mensagem</i>.</li> <li>• Audição da versão musicada do poema “Mar Português”, cointerpretada por Mafalda Arnauth.</li> <li>• Leitura analítica do poema “Mar Português”, de Fernando Pessoa (p.140).</li> <li>• Resolução e correção do questionário incluído no manual (p.140).</li> <li>• Audição da canção “Praia das Lágrimas”, de Rui Veloso e comparação com o poema “Mar Português”.</li> <li>• Exploração da intertextualidade entre o poema “Mar Português” e o episódio “Despedidas em Belém” da obra <i>Os Lusíadas</i> de Camões.</li> </ul>
-------------------	--

<b>Recursos Disponíveis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro; Computador; Projetor; Colunas; Telemóveis.</li> <li>• Manual <i>Mensagens 12º ano</i>, Texto editores (pp. 138-140).</li> <li>• PowerPoint, realizado pela professora, com a referência ao imaginário épico: a dimensão simbólica do herói na <i>Mensagem</i>, de Fernando Pessoa (Anexo I).</li> <li>• PowerPoint, elaborado pela professora, com a análise do poema “Mar Português” da segunda parte (<i>Mar Português</i>) da <i>Mensagem</i>, de Fernando Pessoa (Anexo II).</li> <li>• PowerPoint com cenários de resposta relativos ao questionário da página 140 do manual (Anexo III). Fonte: Fonte: Manual <i>Mensagens 12</i>, Texto Editora.</li> <li>• Jogo - <i>Mentimeter</i>. Fontes:  <a href="https://www.mentimeter.com/s/51ece05271975a7747e700b94bd0aa72/cfe35de8f4f7/edit">https://www.mentimeter.com/s/51ece05271975a7747e700b94bd0aa72/cfe35de8f4f7/edit</a>  <a href="https://www.mentimeter.com/s/4506e5d09357dc2dc387ae374cd0fa6b/b2ea5a79715c/edit">https://www.mentimeter.com/s/4506e5d09357dc2dc387ae374cd0fa6b/b2ea5a79715c/edit</a> </li> <li>• Versão musicada do poema “Mar Português”. Fonte:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TzK0bqeMKAc&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=TzK0bqeMKAc&amp;feature=youtu.be</a> </li> <li>• Canção “Praia das Lágrimas”. Fonte:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=kqQE33ob4w">https://www.youtube.com/watch?v=kqQE33ob4w</a> </li> <li>• Material fotocopiado – episódio “Despedidas em Belém” da obra <i>Os Lusíadas</i> de Camões (AnexoIV).</li> </ul>
-----------------------------	---

Descritivo da aula	Tempo (minutos)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Indicação do sumário.</li> </ul>	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação dos anúncios publicitários, elaborados pelos alunos, para a comercialização de uma garrafa de água do mar.</li> </ul>	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho individual – Realização de uma atividade lúdica (jogo - <i>Mentimeter</i>). Os alunos irão, através dos seus telemóveis, definir os conceitos de “mito” e “herói”. As respostas serão projetadas no quadro.</li> </ul>	5 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Referência ao imaginário épico: a dimensão simbólica do herói na <i>Mensagem</i> através de uma projeção em <i>PowerPoint</i>.</li> </ul>	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Audição da versão musicada do poema “Mar Português”, do álbum <i>Quinta das Lágrimas</i> (2008) do grupo <i>Milladoiro</i>, cointerpretada por Mafalda Arnauth.</li> </ul>	3 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura analítica do texto “Mar Português”: leitura expressiva do poema, por parte dos alunos, comentários e tomadas de notas (p.140).</li> <li>Projeção de um PowerPoint com sistematização de ideias-chave.</li> </ul>	15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho de pares – Resolução do questionário incluído no manual (pp.140).</li> <li>Correção, através da projeção de <i>PowerPoint</i>, do trabalho realizado.</li> </ul>	15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Audição da canção “Praia das Lágrimas”, de Rui Veloso.</li> <li>Comparação entre o poema em análise e a canção “Praia das Lágrimas”.</li> </ul>	7 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho de pares - Exploração da intertextualidade entre o poema “Mar Português” e o episódio “Despedidas em Belém” da obra <i>Os Lusíadas</i>. Será distribuído, a cada par de alunos, uma estrofe do episódio “Despedidas de Belém” para que estabeleçam relações entre o poema “Mar Português” e a estrofe que lhes foi atribuída. De seguida, os alunos apresentarão as suas comparações aos restantes colegas da turma.</li> </ul>	15 minutos

## Plano da 3ª aula de português

Unidade 1 Fernando Pessoa – <i>Mensagem</i>	Ano: 12.º Turma: D Hora: 10:05-11:35 Sala: 12	Disciplina: Português Ano Letivo: 2019/2020  Professora Estagiária de Português: Bruna Madaleno Professora Cooperante da ESQP: Dr.ª Alice Carrilho Professor Orientador da UBI: Professor Doutor Henrique Manso
Lições n.ºs 76 e 77 22.01.2020 Tempo: 90 minutos	Sumário: Expressão oral- avaliação. <i>Mensagem</i> (2ª parte): Leitura analítica do poema “A Última Nau”. Resolução do questionário incluído no manual (p. 141). Atividade de escrita: Redação de uma sequência dialogal.	

### UNIDADE 1: Fernando Pessoa – *Mensagem*

<b>Tópicos de conteúdo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mensagem</i> de Fernando Pessoa – <i>Mar Português</i> (segunda parte): - Poema “A Última Nau”.</li> <li>• Gramática</li> <li>• Escrita</li> </ul>
----------------------------	--

Domínio	Metas curriculares
Educação literária EL12	<p><b>EL12</b></p> <p><b>14. Ler e interpretar textos literários.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura.</li> <li>2. Ler textos literários portugueses do século XX, de diferentes géneros.</li> <li>3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</li> <li>4. Fazer inferências, fundamentando.</li> <li>6. Explicar a forma como o texto está estruturado.</li> <li>7. Estabelecer relações de sentido entre situações ou episódios.</li> <li>8. Mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre as características dos textos poéticos e narrativos.</li> <li>9. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa.</li> </ol> <p><b>15. Apreciar textos literários.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</li> <li>3. Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando.</li> <li>7. Analisar recriações de obras literárias do Programa, com recurso à música, estabelecendo comparações pertinentes.</li> </ol> <p><b>16. Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer a contextualização histórico-literária nos casos previstos no Programa.</li> </ol>
Oralidade O12	<p><b>O12</b></p> <p><b>1. Interpretar textos orais de diferentes géneros.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar tema e subtemas, justificando.</li> <li>2. Explicar a estrutura do texto.</li> <li>3. Fazer inferências.</li> <li>4. Apreciar a qualidade da informação mobilizada.</li> <li>5. Identificar argumentos.</li> <li>6. Apreciar a validade dos argumentos aduzidos.</li> </ol> <p><b>2. Registar e tratar a informação.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diversificar as modalidades de registo de informação: tomada de notas, registo de tópicos e ideias-chave.</li> </ol> <p><b>3. Planificar intervenções orais.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificar o texto oral elaborando um plano de suporte, com tópicos, argumentos e respetivos exemplos.</li> </ol> <p><b>4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Debater e justificar pontos de vista e opiniões.</li> <li>2. Considerar pontos de vista contrários e reformular posições.</li> </ol>
Gramática G12	<p><b>G 12</b></p> <p><b>17. Construir um conhecimento reflexivo sobre a estrutura e o uso do português.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consolidar os conhecimentos gramaticais adquiridos nos anos anteriores.</li> </ol>
Escrita E12	<p><b>E 12</b></p> <p><b>12. Redigir textos com coerência e correção linguística.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Respeitar o tema.</li> <li>4. Mobilizar adequadamente recursos a língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.</li> </ol>

<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.</li> </ul>
------------------	--

<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicação do sumário da aula.</li> <li>• Apresentação de expressões orais, para avaliação, por parte de dois alunos.</li> <li>• Audição da canção “El-Rei D. Sebastião” na voz de José Cid.</li> <li>• Revisão do mito em <i>Mensagem</i>.</li> <li>• Visualização do vídeo “D. Sebastião, o rei mito”.</li> <li>• Apresentação de um vídeo humorístico sobre o mito sebastianista.</li> <li>• Audição do poema “A Última Nau”.</li> <li>• Observação da imagem presente no manual (p.141).</li> <li>• Leitura analítica do poema “A Última Nau”, de Fernando Pessoa (p.141).</li> <li>• Resolução e correção do questionário incluído no manual (p.141).</li> <li>• Atividade de escrita - Redação de uma sequência dialogal entre um jornalista e o Rei D. Sebastião.</li> </ul>
-------------------	---

<b>Recursos Disponíveis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro; Computador; Projetor; Colunas; Telemóveis.</li> <li>• Manual <i>Mensagens 12º ano</i>, Texto editores (p. 141).</li> <li>• <i>PowerPoint</i>, elaborado pela professora, com a análise do poema “A Última Nau” da segunda parte (<i>Mar Português</i>) da <i>Mensagem</i>, de Fernando Pessoa (Anexo I).</li> <li>• <i>PowerPoint</i> com cenários de resposta relativos ao questionário da página 141 do manual (Anexo II). Fonte: Manual <i>Mensagens 12</i>, Texto Editora.</li> <li>• Canção “El-Rei D. Sebastião”. Fonte: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fGA4UtvuESQ">https://www.youtube.com/watch?v=fGA4UtvuESQ</a></li> <li>• Vídeo “D. Sebastião, o rei mito”. Fonte: <a href="http://ensina.rtp.pt/artigo/d-sebastiao-1554-1578/">http://ensina.rtp.pt/artigo/d-sebastiao-1554-1578/</a></li> <li>• Vídeo “D. Sebastião”. Fonte: <a href="http://media.rtp.pt/treze/mortes/d-sebastiao/">http://media.rtp.pt/treze/mortes/d-sebastiao/</a></li> <li>• Áudio do poema “A Última Nau”. Fonte: <a href="https://auladigital.leya.com/">https://auladigital.leya.com/</a></li> <li>• Notícia, redigida pela professora, intitulada “O Desejado regressa a Portugal” (Anexo III).</li> <li>• Ficha, elaborada pela professora, com indicações sobre a atividade de escrita – redação de uma sequência dialogal (Anexo IV).</li> </ul>
-----------------------------	---

Descritivo da aula	Tempo (minutos)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicação do sumário.</li> </ul>	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de expressões orais, por parte de dois alunos, para avaliação, sobre poemas da <i>Mensagem</i> de Fernando Pessoa.</li> </ul>	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição da canção “El-Rei D. Sebastião”, interpretada por José Cid, para introdução do tema abordado na aula – o mito sebastianista.</li> </ul>	3 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão do mito em <i>Mensagem</i> através da projeção de <i>PowerPoint</i>.</li> </ul>	2 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização do vídeo “D. Sebastião, o rei mito” para contextualização do poema “A Última Nau”.</li> </ul>	4 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de um vídeo humorístico sobre o mito sebastianista.</li> </ul>	3 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição do poema “A Última Nau”, de Fernando Pessoa.</li> </ul>	1 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura da imagem presente no manual (p.141).</li> </ul>	3 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura analítica do texto “A Última Nau”: leitura expressiva do poema, por parte dos alunos, comentários e tomadas de notas (p.141).</li> <li>• Projeção de um <i>PowerPoint</i> com sistematização de ideias-chave.</li> </ul>	15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho individual – Resolução do questionário incluído no manual (p.141).</li> <li>• Correção, através da projeção de <i>PowerPoint</i>, do trabalho realizado.</li> </ul>	15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura, por parte dos alunos, da notícia intitulada “O Desejado regressa a Portugal”.</li> </ul>	1 minuto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho de pares – os alunos terão de redigir uma sequência dialogal entre um jornalista e o Rei D. Sebastião. O objetivo deste diálogo será a explicação, por parte da personagem El-Rei, das medidas que irá implementar para reerguer Portugal e construir o V Império no século XXI.</li> </ul>	13 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e comentários dos trabalhos realizados.</li> </ul>	10 minutos

## Anexo 10

**Mar Português**

Este adjetivo remete para a conquista e o domínio do “mar” pelos portugueses.

**Apóstrofe** → **Ó mar salgado, quanto do teu sal São lágrimas de Portugal!**

O poeta dirige-se ao mar, um mar responsável pelo sofrimento das mães, dos filhos, das noivas, de todos aquele que ousaram cruzar as suas águas com o objetivo de o dominarem – “para que fosses nosso, ó mar”.

**1ª estrofe**

Por te cruzarmos, quantas mães choraram,  
Quanto filhos em vão rezaram!  
Quantas noivas ficaram por casar  
Para que fosses nosso, ó mar!

- Metáfora: (associa o sal das lágrimas ao sal do mar) o povo português esta intimamente ligado ao mar.
- Hipérbole: a água do mar é salgada pela lágrimas dos portugueses  
↓  
símbolo de sofrimento pelas imensas tragédias provocadas pelo mar.

**1ª estrofe**

Ó mar salgado, quanto do teu sal São lágrimas de Portugal!  
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,  
Quanto filhos em vão rezaram!  
Quantas noivas ficaram por casar  
Para que fosses nosso, ó mar!

Anáfora: “Quanto(...)” / “Quantas(...)” / “Quanto (...)”  
– realça as desgraças familiares e a dor vivida.

Exclamações – acentuam o tom épico e dramático do poema e exprimem o que há de mais sagrado nas relações humanas: o amor familiar, isto é, o sofrimento que custou a conquista do mar.

Os sacrifícios necessários para que os portugueses conquistassem o mar traduzem-se na morte de muitos dos que partiram e no sofrimento dos que ficaram em terra, mais propriamente das mães, dos filhos e das noivas, ou seja, realça-se o facto de o sacrifício afetar as famílias já constituídas e, ainda, as que o seriam.

**1ª estrofe**

- Personificação do “mar” tratado na 2ª pessoa do singular e responsável por todo o drama e sofrimento, mas também proporcionador da glória.

O sofrimento pertence ao passado, daí as formas verbais no pretérito perfeito do indicativo, mas também o infinitivo pessoal «cruzarmos» (v. 3), exprimindo determinação continuada, persistência. Porém, o facto de isso se ter verificado no passado e de os Portugueses já não cruzarem o mar não significa que ele tenha deixado de ser português. De facto, os laços estabelecidos foram tão fortes, revestiram de tanta dor e sofrimento, o sal que o mar comporta é em tal quantidade, oriundo das lágrimas derramadas pelos Portugueses (v. 2), que ele será sempre português.

Ó mar salgado, quanto do teu sal São lágrimas de Portugal!  
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,  
Quanto filhos em vão rezaram!  
Quantas noivas ficaram por casar  
Para que fosses nosso, ó mar!



**1ª parte do poema – 1ª estrofe**

O sujeito poético interpela o mar relembrando o sofrimento e os sacrifícios a que os portugueses foram sujeitos para o conquistarem, mais concretamente, a dor e o desamparo das famílias. Neste sentido, são salientados os aspetos negativos dos Descobrimentos

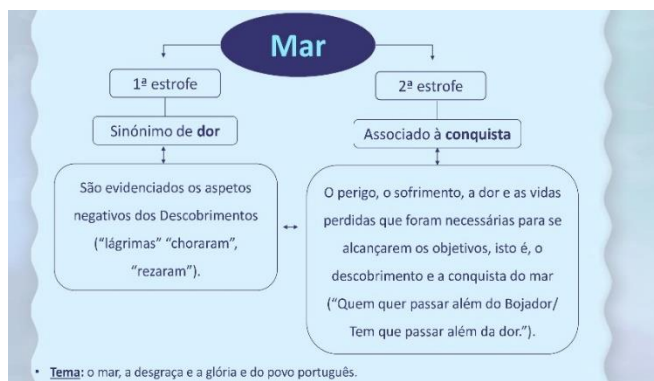
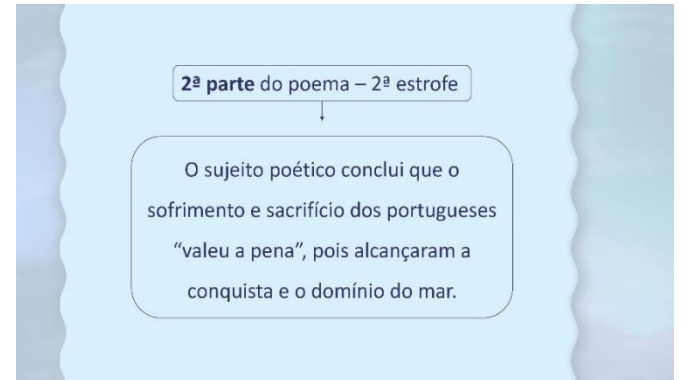
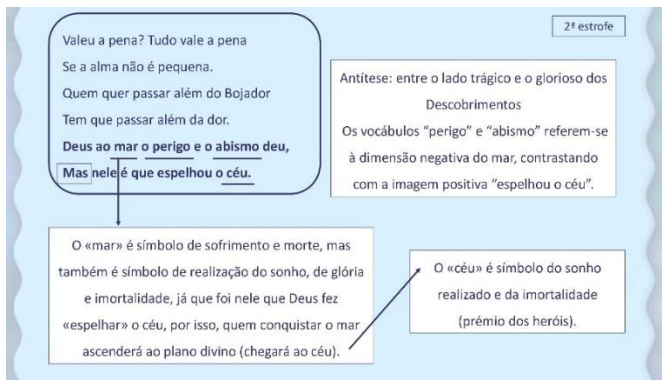
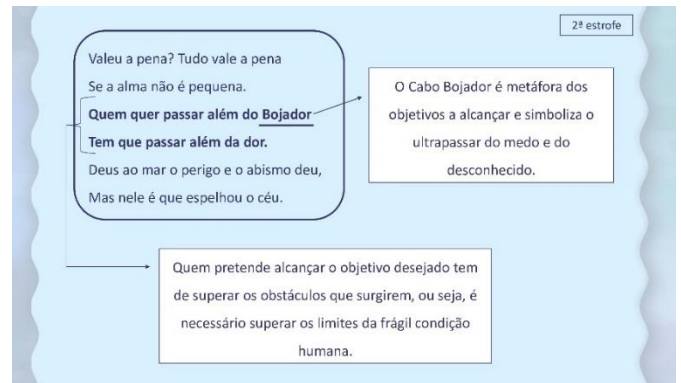
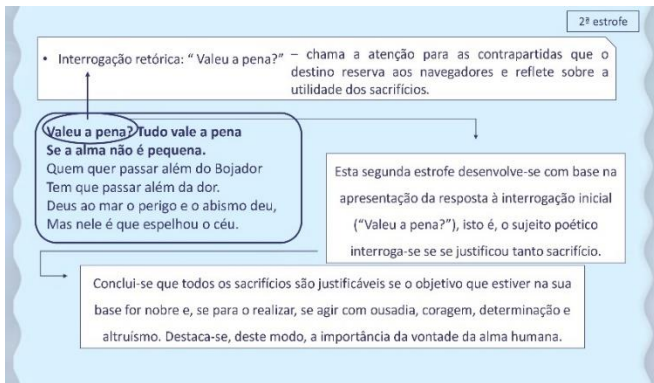
através dos verbos “choraram”, “rezaram” e do nome “lágrimas”

Esta estrofe assume um cariz épico, pois predomina a valorização do sofrimento e do espírito de sacrifício dos Portugueses, capazes de superar provações extremas e, desse modo, provar a sua grandeza espiritual.

**Características do discurso épico**

- Exaltação de acontecimento épicos memoráveis e extraordinários, capazes de interessar a um povo e mesmo à própria humanidade, veiculando uma visão heroica do mundo.
- A ação situa-se num passado histórico e o presente surge como resultado consequente desse passado remoto que se projeta, por sua vez, no futuro através das realizações e proezas dos heróis.







  <b>Escola Secundária</b> <b>Quinta das Palmeiras</b>	<p align="center"><b>PLAN DE LA UNIDAD «Descripción física»</b></p> <p><b>Fecha:</b> veintidós de octubre de 2019</p> <p><b>Curso y grupo:</b> 7ºE</p> <p><b>N.º de clases:</b> dos clases de 90 minutos (Clases: 15 y 16 / 17 y 18)</p> <p><b>Formando/a:</b> Bruna Madaleno</p> <p><b>Profesora Cooperante del Instituto:</b> Verónica Cruz</p> <p><b>Profesor Orientador de la Universidad:</b> Prof. Dr. Ignacio Vázquez</p>
---	--

PLANTILLA DEL PLAN DE UNIDAD

OBJETIVOS	CONTENIDOS				ACTIVIDADES	RECURSOS	TAREA	EVALUACIÓN	TIEMPO (minutos)
	Culturales	Funcionales	Léxicos	Gramaticales					
<p>Comprender los mensajes escritos, orales y audiovisuales;</p> <p>Interactuar y expresarse oralmente y por escrito, en español, utilizando enunciados sencillos;</p> <p>Identificar y mencionar colores, prendas</p>	<p>La Familia Real Española;</p>	<p>Describir a personas y relaciones entre ellas.</p>	<p>Colores;</p> <p>Prendas de vestir y calzado;</p> <p>Los miembros de la familia.</p>	<p>Los determinantes posesivos.</p>	<p>Interacción oral: alumno vs. profesora y alumno vs. alumno;</p> <p>Audición de una canción;</p> <p>Completar un texto a partir de una música;</p> <p>Ejercicios orales y escritos para introducir y practicar el</p>	<p>Ordenador;</p> <p>Proyector;</p> <p>Altavoces;</p> <p>Pizarra;</p> <p>Rotulador;</p> <p>Canción;</p> <p>Videos;</p> <p>Powerpoints;</p>	<p>Creación de familias en clase: en grupos los alumnos formarán una familia y la tendrán que describir.</p>	<p>Puntualidad y asiduidad;</p> <p>Respeto, autonomía, responsabilidad e interés;</p> <p>Observación directa de actitudes y competencias.</p>	<p>90 +</p>

1

  <b>Escola Secundária</b> <b>Quinta das Palmeiras</b>	<p align="center"><b>PLAN DE LA UNIDAD «Descripción física»</b></p> <p><b>Fecha:</b> veintidós de octubre de 2019</p> <p><b>Curso y grupo:</b> 7ºE</p> <p><b>N.º de clases:</b> dos clases de 90 minutos (Clases: 15 y 16 / 17 y 18)</p> <p><b>Formando/a:</b> Bruna Madaleno</p> <p><b>Profesora Cooperante del Instituto:</b> Verónica Cruz</p> <p><b>Profesor Orientador de la Universidad:</b> Prof. Dr. Ignacio Vázquez</p>
---	--

<p>de vestir y calzado y relaciones familiares;</p> <p>Describir/ reconocer físicamente a personas;</p> <p>Pronunciar de forma correcta los sonidos de la lengua Española;</p> <p>Relacionar conocimientos de áreas distintas como, por ejemplo, la formación de colores y su designación en castellano.</p>					<p>vocabulario y la gramática estudiados.</p> <p>Visualización de vídeos;</p> <p>Relacionar imágenes con palabras;</p> <p>Producción un texto a partir de indicaciones;</p> <p>Realización de los juegos Dominó y Tres en raya.</p>	<p>Fichas informativas y de trabajo;</p> <p>Pinceles;</p> <p>Gouaches;</p> <p>Tendedero;</p> <p>Pinzas;</p> <p>Imágenes y palabras magnéticas;</p> <p>Piezas del juego Dominó;</p> <p>Papeles de color con imágenes grapadas;</p> <p>Cartulina;</p> <p>Móviles.</p>			
--	--	--	--	--	---	---	--	--	--

2



UNIVERSIDADE  
BEIRA INTERIOR



Escola Secundária  
Quinta das Palmeiras

#### PLAN DE LA UNIDAD «Descripción física»

**Fecha:** veintidós de octubre de 2019

**Curso y grupo:** 7ºE

**N.º de clases:** dos clases de 90 minutos (Clases: 15 y 16 / 17 y 18)

**Formando/a:** Bruna Madaleno

**Profesora Cooperante del Instituto:** Verónica Cruz

**Profesor Orientador de la Universidad:** Prof. Dr. Ignacio Vázquez

Participar/ intervenir en clase de forma adecuada;									
Colaborar con los compañeros de manera a cumplir tareas de la clase.									



## PLAN DE CLASE

## Lección n.º: diecisiete y dieciocho

**Bloque de: 90 minutos**

**Profesora Cooperante del Instituto:** Verónica Cruz

**Profesor Orientador de la Universidad:** Prof. Dr. Ignacio Vázquez

### ❖ Descripción de la clase

271

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de una diapositiva, en <i>powerpoint</i>, con una imagen de los dibujos animados <i>Los Simpson</i>, para que los alumnos describan oralmente los colores y las prendas de vestir de estos dibujos animados.</li> </ul>	4 min	Comprensión visual Expresión oral
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de una ficha de trabajo, sobre la arbole genealógica de los dibujos animados <i>Los Simpson</i>, a través de indicaciones orales fornecidas por la profesora.</li> </ul>	5 min	Comprensión auditiva, escrita y visual
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura y aclaración de una ficha informativa relativa al vocabulario de la familia.</li> </ul>	5 min	Comprensión auditiva y escrita
Introducción de los determinantes posesivos:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualización de un video sobre la Familia Real Española.</li> </ul>	3 min	Comprensión auditiva y visual
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explotación de un <i>powerpoint</i> a cerca de la Familia Real Española y de los determinantes posesivos.</li> </ul>	7 min	Práctica léxica y explotación gramatical
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización del juego <i>Tres en Raya</i></li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La profesora pondrá, en la pizarra, una tabla con nueve determinantes posesivos. En seguida, los alumnos serán distribuidos en dos grupos (un de seis elementos y otro de siete elementos) y se atribuirá a cada grupo una señal (una cruz y un círculo). Posteriormente, a su vez, los grupos, elegirán una de las palabras de la tabla y tienen que construir una frase completa con esa palabra. Si la frase está correcta se pone la señal del grupo en la tabla. Ganará el grupo que completar tres cuadros en línea (en la horizontal, en la vertical o en la diagonal).</li> </ul>	10 min	Práctica gramatical Expresión escrita y oral
Explicación y elaboración de la tarea final:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se dará, al azar, a cada elemento de la clase, un papel de color juntamente con una imagen relacionada con el vocabulario de la descripción física o con las prendas de vestir. A continuación, se formarán tres grupos (dos</li> </ul>		

<p>de cuatro elementos y un de cinco elementos) en función del color del papel que os ha tocado. En seguida, los estudiantes tendrán que crear una familia, siendo necesario que cada alumno invente, basándose en su imagen, un miembro de esta. Para ello, será también obligatorio que cada alumno complete una ficha con el nombre, las características físicas, la descripción de las prendas de vestir con su respectivo color e indique los grados de parentesco con restantes miembros de la familia. Al final, los estudiantes presentarán, a la clase, su familia con los respectivos miembros.</p>	<p>30 min</p>	<p>Comprensión auditiva, escrita y visual Expresión escrita y expresión/interacción oral</p>
---	---------------	--

## Miembros de la familia



❖ padre/madre

❖ bisabuelo/a

❖ abuelo/a

❖ hermano/a

❖ primo/a

❖ tío/a

❖ sobrino/a

❖ cuñado/a

❖ suegro/a

❖ padrastro/madrasta

❖ hijastro

❖ hermanastro

❖ padrino/ madrina

❖ ahijado/a

❖ yerno/nuera

❖ marido/mujer


1- Rellena las cajas vacías.

Singular	Plural
Mi	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Tus
<input type="text"/>	Sus
Nuestro/a	<input type="text"/>
Vuestro/a	<input type="text"/>
Su	Sus

## Determinantes posesivos

Los determinantes posesivos:

- sirven para expresar posesión o pertenencia;
- se colocan siempre antes del sustantivo y concuerdan con él en número.



La profesora: Bruna Madaleno

  <b>Escola Secundária</b> <b>Quinta das Palmeiras</b>	<p align="center"><b>PLAN DE LA UNIDAD «Comercio»</b></p> <p><b>Fecha:</b> diez, catorce y diecisiete de febrero de 2020</p> <p><b>Curso y grupo:</b> 11º A/C/D</p> <p><b>Nº de clases:</b> tres clases de 90 minutos (Clases: 55, 56, 57, 58, 59, 60)</p> <p><b>Formando/a:</b> <b>Bruna Madaleno</b></p> <p><b>Profesora Cooperante del Instituto:</b> Verónica Cruz</p> <p><b>Profesor Orientador de la Universidad:</b> Prof. Dr. Ignacio Vázquez</p>
---	---

PLANTILLA DEL PLAN DE UNIDAD

OBJETIVOS	CONTENIDOS				ACTIVIDADES	RECURSOS	TAREA	EVALUACIÓN	TIEMPO (minutos)
<p>Comprender los mensajes escritos y orales;</p> <p>Conocer vocabulario relacionado con el comercio (tiendas y productos);</p> <p>Identificar y describir productos de moda, hogar y juguetes;</p>	<p><b>Culturales</b></p> <p>Algunas tiendas y marcas españolas.</p>	<p><b>Funcionales</b></p> <p>Expresar acuerdo/desacuerdo;</p> <p>Identificar y describir productos;</p>	<p><b>Léxicos</b></p> <p>Vocabulario relacionado con el comercio (tiendas y productos).</p>	<p><b>Gramaticales</b></p> <p>Los pronombres personales de objeto directo e indirecto.</p>	<p>Interacción oral: alumno vs. profesora y alumno vs. alumno;</p> <p>Visionado y análisis de vídeos;</p> <p>Audición de una canción;</p> <p>Correspondencia : imágenes/ palabras;</p>	<p>Ordenador;</p> <p>Proyector;</p> <p>Altavoces;</p> <p>Pizarra;</p> <p>Rotulador;</p> <p>Canción;</p> <p>Videos;</p> <p>Powerpoints;</p>	<p>Propuesta de creación de una tienda ecológica.</p>	<p>Puntualidad y asiduidad;</p> <p>Respeto, autonomía, responsabilidad e interés;</p> <p>Observación directa de actitudes y competencias.</p>	<p>90 + 90 + 90</p>

1

  <b>Escola Secundária</b> <b>Quinta das Palmeiras</b>	<p align="center"><b>PLAN DE LA UNIDAD «Comercio»</b></p> <p><b>Fecha:</b> diez, catorce y diecisiete de febrero de 2020</p> <p><b>Curso y grupo:</b> 11º A/C/D</p> <p><b>Nº de clases:</b> tres clases de 90 minutos (Clases: 55, 56, 57, 58, 59, 60)</p> <p><b>Formando/a:</b> <b>Bruna Madaleno</b></p> <p><b>Profesora Cooperante del Instituto:</b> Verónica Cruz</p> <p><b>Profesor Orientador de la Universidad:</b> Prof. Dr. Ignacio Vázquez</p>
---	---

<p>Relacionar imágenes y palabras;</p> <p>Indicar ventajas y desventajas de hacer compras por internet y en una tienda física;</p> <p>Conocer tiendas y marcas representativas de España y también marcas ecológicas españolas (moda, muebles, decoración y juguetes de marcas);</p> <p>Utilizar correctamente los pronombres</p>					<p>Explotación de <i>powerpoints</i> sobre el vocabulario y gramática;</p> <p>Realización de un debate sobre las ventajas y desventajas de comprar por internet y en una tienda física;</p> <p>Realización del juego: <i>Tiendapolio</i>;</p> <p>Ejercicios y actividades lúdicas para introducir y practicar el vocabulario y la</p>	<p>Tarjetas y seis tableros del juego: <i>Tiendapolio</i> (adaptado del juego <i>Monopolio</i>);</p> <p>Dados;</p> <p>Caja con preguntas relacionadas con el comercio y de los contenidos gramaticales sobre los pronombres personales de objeto directo e indirecto.</p>			
---	--	--	--	--	---	---	--	--	--

2



### PLAN DE LA UNIDAD «Comercio»

**Fecha:** diez, catorce y diecisiete de febrero de 2020

**Curso y grupo:** 11º A/C/D



**Nº de clases:** tres clases de 90 minutos (Clases: 55, 56, 57, 58, 59, 60)

**Formando/a:** Bruna Madaleno

**Profesora Cooperante del Instituto:** Verónica Cruz

**Profesor Orientador de la Universidad:** Prof. Dr. Ignacio Vázquez

<p>personales de objeto directo e indirecto;</p> <p>Participar/ intervenir en clase de forma adecuada;</p> <p>Colaborar con los compañeros de manera a cumplir tareas de la clase.</p>					<p>gramática estudiados.</p>	<p>Revistas (moda, hogar y juguetes);</p> <p>Imágenes magnéticas, representativas del vocabulario relacionado con el comercio (productos y tiendas);</p> <p>Fichas informativas y de trabajo;</p> <p>El libro del alumno <i>Endirecto.com 2</i>.</p>			
--	--	--	--	--	------------------------------	--	--	--	--

  <b>Escola Secundária Quinta das Palmeiras</b>	<p align="center"><b>PLAN DE CLASE</b></p> <p><b>Fecha:</b> diecisiete de febrero de 2020  <b>Lección n.º:</b> cincuenta y nueve y sesenta  <b>Curso y grupo:</b> 11º A/C/D  <b>Bloque de:</b> 90 minutos  <b>Formando/a:</b> <b>Bruna Madaleno</b>  <b>Profesora Cooperante del Instituto:</b> Verónica Cruz  <b>Profesor Orientador de la Universidad:</b> Prof. Dr. Ignacio Vázquez</p>
--	--

Descripción de productos.  
 Algunos tipos de tiendas.  
 Actividad lúdica - juego (*Tiendapolio*).

❖ **Descripción de la clase**

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase:
La profesora escribe los contenidos en la pizarra y los alumnos los copian en el cuaderno.	10 min	Comprensión escrita
<p>Explotación de un <i>PowerPoint</i> y aplicación de los contenidos léxicos:</p> <p>La profesora, a través de un <i>PowerPoint</i> presentará su opinión sobre las desventajas de comprar por internet y, de este modo, introducirá nuevos contenidos léxicos relativos al comercio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La profesora presentará el vocabulario relacionado con la descripción de productos (forma, textura, color, peso tamaño y materiales) al mismo tiempo que algunos de los alumnos tendrán que, de ojos tapados, toquetear objetos que estarán dentro de cajas y describirlos.</li> </ul>	15 min	Explotación léxica
<p>Aplicación de contenidos léxicos relativos al comercio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de una ficha de trabajo – los alumnos, en grupos de cuatro elementos, tendrán que dibujar y describir un producto (prenda de vestir, zapatos, bisutería, decoración del hogar o un juguete).</li> </ul>	15 min	Práctica léxica





### Desventajas de comprar por internet

- No es posible tocar en los productos y, por eso, no se puede sentir la **textura** y el **peso** ;
- El **tamaño** y el **color** no es verdaderamente perceptible;
- Hay posibilidad de que te mientan sobre el **material** y la **forma** .

2

### Textura

- suave
- rugoso/a
- áspero/ a
- liso/a
- deslizante
- grasiento/a
- agradable

### Peso

- ligero/a
- pesado/a
- como una pluma / como el plomo



### Tamaño

- grande, enorme, gigantesco/a
- pequeño/a , diminuto
- reducido/a, alto/a
- bajo/a , corto
- largo/a, mediano/a, espacioso/a
- mide 10 cm, dos metros...



### Color

- brillante
- encendido/a
- tenue
- claro/a
- envejecido/a
- metálico/a
- llamativo/a
- rojo, verde, azul...



### Materiales

Está hecho de...

- madera
- plástico
- acero
- cristal
- barro
- arcilla
- papel, cartón
- metal
- tela



### Forma

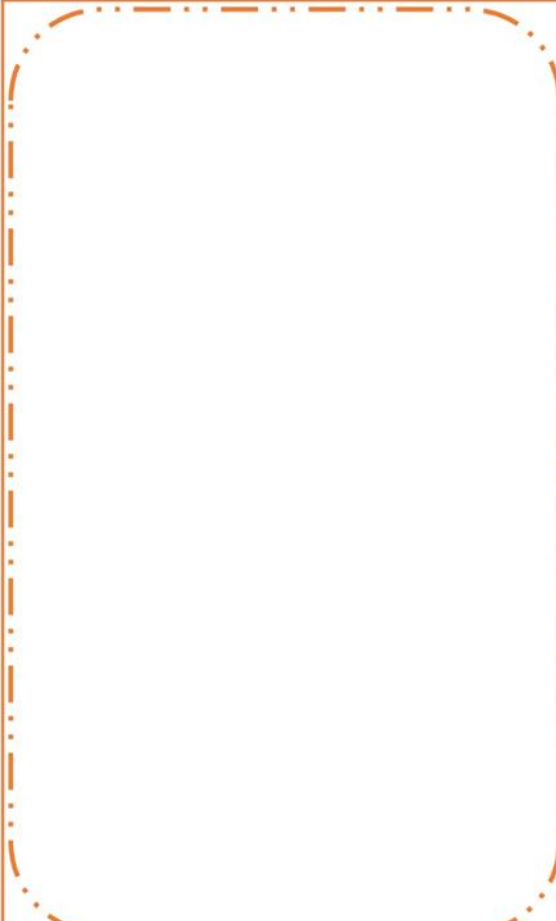
- redondo/a, esférico/a
- cuadrado/a, ovalado
- redondeado/a
- puntiagudo/a , cilíndrico
- alargado/a, achatado/a, fino/a, estrecho/a
- delgado/a, achó/a, picudo/a



1- Recordad las indicaciones de la tarea final y empezad a hacer un producto para la tienda que vais a crear. Dibujad y describid uno de estos tipos de productos:



- Prenda de vestir;
- Zapatos;
- Bisutería;
- Decoración del hogar;
- Juguete.

	<u>Color:</u> _____ _____
	<u>Material:</u> _____ _____
	<u>Textura:</u> _____ _____
	<u>Forma:</u> _____ _____
	<u>Tamaño:</u> _____ _____
	<u>Peso:</u> _____ _____



DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS


DISCIPLINA DE ESPANHOL



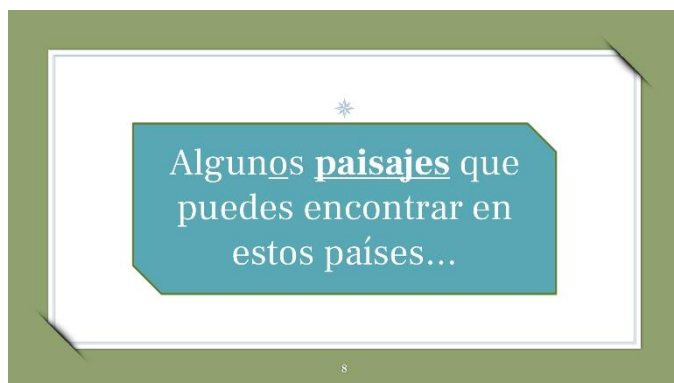
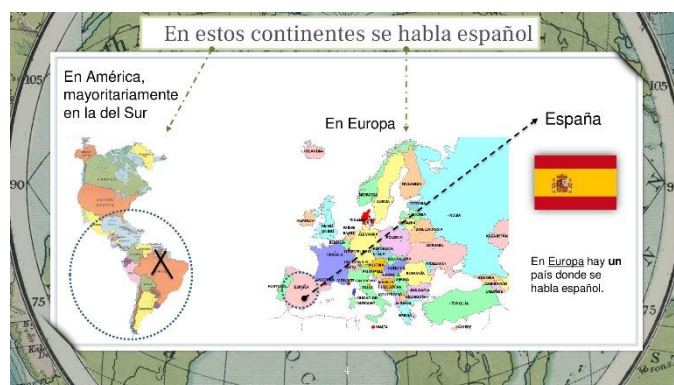
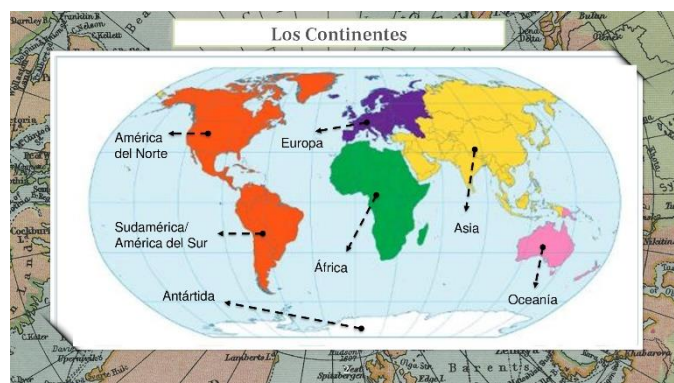
## ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL PERÍODO DE CUARENTENA

(de 16/04/2020 al 23/04/2020)

Grupo	Fecha	Actividades desarrolladas	Contenidos	Participación de los alumnos
9ºB	16/04/2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación de un <i>PowerPoint</i> (archivo adjunto 1) con el vocabulario de los continentes y de los países hispanohablantes. En esta herramienta de trabajo los alumnos tendrán acceso al léxico a través de imágenes, palabras y vídeos (archivos adjuntos 2 y 3);</li> <li>Realización de un <i>quizz</i> (archivo adjunto 4) para aplicación de los conocimientos adquiridos a través del <i>PowerPoint</i> y de los vídeos;</li> <li>Exposición del vocabulario relacionado con los paisajes, en un <i>PowerPoint</i> (archivo adjunto 1), donde se presentan imágenes y sus respectivas designaciones;</li> <li>Elaboración de una ficha de trabajo (archivo adjunto 5), para consolidación del vocabulario presentado anteriormente, donde los alumnos tendrán que describir imágenes.</li> <li>Visionado del primer episodio de la tercera temporada de la serie “Casa de Papel” (archivo adjunto 6). A continuación, los alumnos tendrán que rellenar una tabla (archivo adjunto 5) con los países y continentes que aparecen en el episodio para que, posteriormente, consigan identificar los países hispanohablantes y para que saquen datos que les servirán para la elaboración de la tarea final propuesta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cultural: los países de lengua oficial española.</li> <li>Léxico relacionado con el tema: “Otros mundos, otras gentes” (unidad 8).</li> </ul>	

Grupo	Fecha	Actividades desarrolladas	Contenidos	Participación de los alumnos
9ºB	16/04/2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realización de la tarea final: em primer lugar, los alumnos tendrán que escuchar un audio (archivo adjunto 7) para que elijan un país hispanohablante. Después, los estudiantes van a jugar al STOP (archivo adjunto 8) de acuerdo con el país que les ha tocado. Tras esta actividad, los alumnos, tendrán que grabar un audio con el objetivo de convencerle a alguien a visitar ese país.</li> </ul>		
	23/04/2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>Corrección de los trabajos realizados por los alumnos.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>







Paisajes urbanos

La carretera

El puente

9

Paisajes urbanos

El edificio

Los rascacielos

10

Paisajes urbanos

Los monumentos

El museo

11

Paisajes urbanos

La tienda

El mercadillo

12

Paisajes naturales

El archipiélago

La isla

13

Paisajes naturales

El océano

14

Paisajes naturales

La playa

El mar

La ola

La orilla (beira-mar)

La arena

15

Paisajes naturales

El río

El manglar

El lago

"Terreno costero propio de zonas tropicales, que suele estar inundado por las aguas del mar y donde se desarrolla una vegetación arbórea." (Diccionario Clave)

16

**Paisajes naturales**



El árbol



El sendero (el camino)



El bosque

17

**Paisajes naturales**



La hierba



La palmera

18

**Los paisajes naturales**



La llanura (planicie)



La montaña



El alcantilado (falésia)



La roca

19

**Paisajes naturales**



La salida del sol (nascer do sol)



La puesta del sol (pôr-do-sol)

20

**Actividades que se pueden hacer**



Ir a la playa



Recorridos por la ciudad. Ej.: Visitar museos



Ir de fiesta

21

**Actividades que se pueden hacer**



Los deportes acuáticos



El senderismo

22

## Otros mundos, otras gentes

Los países hispanohablantes

1. ¿En cuántos continentes se habla español?

- ☐ Cuatro
- ☐ Dos
- ☐ Três
- ☐ Uno

2. ¿En el Caribe y en algunas partes del sur de España la /r/ se transforma en qué letra?

- ☐ /l/
- ☐ /ll/
- ☐ /c/
- ☐ /v/

3. ¿En América Latina cuál es la forma de tratamiento que suele utilizarse en los contextos formales e informales?

- ☐ Vosotros
- ☐ Ustedes
- ☐ Ellos
- ☐ Tú

4. ¿Cómo se dice "autobús" en Puerto Rico?

- ☐ Bus
- ☐ Colectivo
- ☐ Camión
- ☐ Guagua

5. ¿A qué país pertenece esta bandera?



- ☐ Colombia
- ☐ Venezuela
- ☐ México
- ☐ Bolivia

6. ¿Cuál de los siguientes países no es hispanohablante?

- ☐ Nicaragua
- ☐ Guatemala
- ☐ Guinea-Bisáu
- ☐ Panamá

7. ¿Cuántos países hispanohablantes hay?

- ☐ veintiuno
- ☐ veintitrés
- ☐ veinte
- ☐ diecinueve

8. ¿En qué país el sonido /ll/ suena como /ch/ ?

- ☐ Argentina
- ☐ Guatemala
- ☐ Puerto Rico
- ☐ Colombia

9. Los sonidos de las letras /c/ y /z/ es igual en España y en los países hispanohablantes de América.

- ☐ Verdadero
- ☐ Falso

10. ¿Cómo se dice "bolígrafo" en México?

- ☐ Boli
- ☐ Pluma
- ☐ Esfero
- ☐ Lapicera

**Tarea 2**

1- Teniendo en cuenta el vocabulario que has aprendido, escribe un título para cada una de estas imágenes (usa entre 3 y 8 palabras).



1.1) En paisaje urbano hay rascacielos y árboles.



1.2)



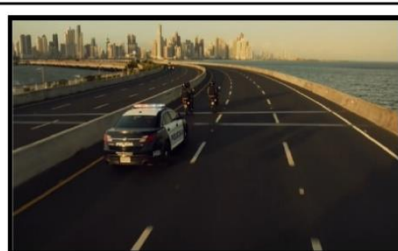
1.3)



1.4)



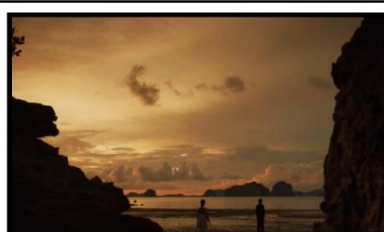
1.5)



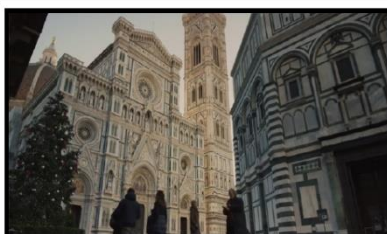
1.6)



1.7)



1.8)



1.9)



1.10)